



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD de HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

Título de Tesis:

La manifiesta presencia del discurso amavetiano en la educación del cuerpo

Aspirante: Visciglia Bárbara

Director: Norma Rodríguez

Ensenada, Octubre de 2015

Para Julieta, Claudia, Gustavo, Andrés y Hernán.

“Lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas pero lo que dicen nunca es lo mismo”

Antonio Porchia

Agradecimientos:

En esta tesis participaron varias personas, con las cuales conté incondicionalmente y de diversas formas. A ellos está dedicada.

A mi directora Norma Rodríguez, porque supo transmitirme el amor por lo que hace, como así también acompañarme en la realización de la tesis, y por su gran aporte en la posibilidad de pensar al Cuerpo.

Quiero hacer un agradecimiento especial a Jorge Fridman, ya que sin sus aportes y contención esta tesis no hubiese sido posible.

A mis compañeros de maestría, Carolina Alderete y Juan Cruz Medina, por sus devoluciones y momentos compartidos.

A Ricardo Crisorio, que supo decirme la palabra justa para no bajar los brazos y seguir en esta búsqueda por el conocimiento.

A mis amigos y colegas, Luciana Ossola, Rodrigo San Martín, Valeria Piccolini, Román César, que enriquecieron mi mirada a partir de su generosa lectura y corrección de los textos, aportando ideas.

A mi familia: a mi madre que me acompañó con lecturas incansables, a mi padre por permitirme descubrir los libros de Amavet desde muy chiquita y trasmitirme el amor por la Educación Física, a mi hermana y Juan Andrés, que siempre estuvieron ahí para levantarme en los momentos más difíciles de la confección de la tesis.

Y a Hernán por cuidarme y acompañarme en este proceso.

Índice

Introducción	6
1. Capítulo I: Situando al cuerpo como problema	
1.1. Documentos primarios.....	10
1.2. Antecedentes.....	11
1.3. ¿Por qué problematizar al cuerpo?.....	13
1.4 Educación Física Renovada.....	17
1.5 Amavet, la Educación Física en la UNLP: un poco de vida.....	18
2. Capítulo II: La construcción del pensamiento de Amavet	
2.1 La fenomenología y su incidencia en el pensamiento Amavetiano.....	22
2.2 Límites de la Fenomenología.....	26
2.3 La incidencia de Merleau-Ponty en la conformación de la noción de cuerpo en Amavet	28
2.3.1 Contexto epocal de invención de conocimiento.....	28
2.3.2 Alejandro Amavet y Merleau-Ponty: un diálogo interpretativo.....	28
3. Capítulo III: La noción de cuerpo que emerge de los escritos de Amavet	
3.1 Cuerpo-ser / Cuerpo-tener.....	34
3.2 Individuo psicofísico diferenciado.....	41
3.3 Individuo y educación.....	44
4. Capítulo IV: El pensamiento de Amavet y los discursos actuales con respecto del cuerpo en la UNLP	

4.1 Plan de estudios en la formación docente de la UNLP de Profesorado y licenciatura en Educación Física.....	49
4.2 Ciclo Extraordinario de Licenciatura en Educación Física.....	59
4.3 Descripción y análisis de los programas de las Teorías de la Educación Física I, II, III, IV.....	64
4.3.1 Descripción y análisis del programa Teoría de la Educación Física I.....	64
4.3.2 Descripción y análisis del programa Teoría de la Educación Física II.....	68
4.3.3 Descripción y análisis del programa de Teoría de la Educación Física III....	70
4.3.4 Descripción y análisis del programa de Teoría de la Educación Física IV...	73
4.3.5 Análisis de los Programas de las Teorías: “una perspectiva general”	78
4.4 Análisis de los Programas de las Educación Física I, II, III, IV, V.....	80
4.4.1 Descripción del Programa de Educación Física I.....	80
4.4.2 Reflexión sobre el Programa de Educación Física II.....	83
4.4.3 Descripción del Programa de Educación Física III.....	83
4.4.4 Reflexión y Descripción del Programa de Educación Física IV.....	85
4.4.5 Reflexión y descripción del programa de Educación Física V.....	87
4.4.6 A modo de cierre del análisis de los Programas de Educación Física.....	90
5. Capítulo V: Conclusiones y consideraciones finales.....	92
Bibliografía.....	96
Documentos.....	99

Introducción

Esta tesis aborda el análisis del tratamiento del concepto de cuerpo que realiza el Licenciado Alejandro Amavet en sus obras, y los rasgos de ese tratamiento en los discursos actuales de la Educación Física, en la Universidad Nacional de La Plata.

La inquietud de indagar estos escritos se debe a la riqueza de invención de conocimiento para la época en la que se escribieron. Cuando nos referimos a invención de conocimiento, entendemos siguiendo a Foucault que “el conocimiento no constituye el instinto más antiguo del hombre, o a la inversa, no hay en el comportamiento humano, en apetitos, en el instinto humano, algo que se parezca a un germen del conocimiento” (Foucault 2008: 5). Pensamos al conocimiento como una construcción y no como algo que se da mágicamente: sin duda alguna, el análisis y la reflexión juegan un papel esencial en esta tarea.

En esta investigación partimos de analizar la categoría teórica “cuerpo”, dado que, hasta el momento en que fueron confeccionados los escritos de Alejandro Amavet, no se habían realizado investigaciones en el campo disciplinar de la Educación Física que abordaran el concepto de cuerpo, lo problematizaran y lo analizaran por fuera de una perspectiva biologicista. Lo interesante de realizar un análisis epistemológico de este concepto, es el hecho de poder repensar qué sesgos deja en los discursos actuales de la Educación Física.

Para ello se realizará un trabajo genealógico, efectuando un rastreo de las condiciones históricas que han hecho posible la legitimidad de las nociones tradicionales del cuerpo, para luego (como proponemos en el párrafo anterior) analizar en el presente la presunta presencia de un discurso que fue gestado en la década del sesenta.

Las preguntas que dan apertura a este estudio son:

¿Cuál es la caracterización de la noción de cuerpo que emerge de los escritos de Amavet?

¿Hay rasgos del discurso Amavetiano en los programas actuales de las Teorías de la Educación Física de la formación docente?

¿Hay rasgos del discurso Amavetiano en los programas actuales de Educación Física I, II, III, IV, V de la formación docente?

¿Cuál/es es/son la/s corriente/s de pensamiento que epocalmente están en auge en las décadas del '30-'50? ¿Cómo influyen en los escritos de Amavet?

¿Qué nos proponemos analizar cuando nos referimos a un movimiento de “ruptura epistemológica” en el curso del campo disciplinar de la Educación Física a partir de la propuesta de Alejandro Amavet?

¿Qué nuevos sentidos se inscriben en las nociones del cuerpo como “cuerpo-ser / cuerpo-tener”?

Ahora bien, luego de establecer qué interrogantes son disparadores para realizar esta investigación, nos es imprescindible mencionar aquellos supuestos que en toda investigación están presentes y que de alguna manera nos permiten insistir en las búsquedas por las inquietudes en la invención de conocimiento.

Algunos supuestos:

- El Plan de la carrera de Educación Física adopta el discurso Amavetiano para la formación docente en la UNLP.
- El discurso de Amavet está encubierto en los programas actuales de las Teorías de la Educación Física I, II, III, IV y las asignaturas Educación Física I, II, III, IV, V que se dan en la formación docente en la UNLP.

La presente tesis se propone identificar un movimiento de “ruptura epistemológica” en el curso del campo disciplinar de la Educación Física a partir de la propuesta de Alejandro Amavet. El capítulo uno plantea el problema de investigación, para realizar a continuación un rastreo de los documentos primarios, y luego pasar a analizar los antecedentes de la investigación. A partir de allí, nos preguntamos por qué problematizar al cuerpo, intentando poner a la luz por qué investigar esta categoría teórica en los escritos de A. Amavet, y qué incidencia tendría esta investigación en el campo de la Educación Física. Lógicamente, para

hablar de Amavet consideramos sustancial describir un poco su vida, para un mayor alcance del análisis. En concomitancia, interpretamos brevemente qué entendemos por “Educación Física Renovada”, en la cual se desarrolla y manipula el concepto de cuerpo impartido por Amavet.

En el capítulo dos, titulado “La Construcción del pensamiento de Amavet”, realizamos un análisis y revisión de la invención del pensamiento Amavetiano, en la búsqueda de sus raíces, es decir, de los autores y la corriente de pensamiento en la cual funda su perspectiva Amavet. Aquí aparece la fenomenología de Husserl y Merleau-Ponty, los pensadores más importantes que tomó Amavet para su análisis del cuerpo. Esto no quiere decir que su pensamiento no estuviera influenciado por otras corrientes de pensamiento como las que provenían del marxismo, la Gestalt, el pragmatismo instrumentalista de Dewey (en educación), el estructuralismo genético de Piaget, etc., que sin duda alguna formaban parte de los debates del mundo académico de este período. Pero seleccionamos a la fenomenología en general, y a Merleau Ponty en particular, debido a la constante referencia por parte de Amavet a la hora de hablar de cuerpo en sus escritos.

En el capítulo número tres, realizamos un análisis epistemológico del concepto de cuerpo en los escritos de Amavet, efectuando interpretaciones de los artículos y cuadernillos del autor e intentando generar un análisis minucioso de cada concepto, que esté vinculado con nuestro concepto nodal. En este capítulo emergen los conceptos de “cuerpo-ser”, “cuerpo-tener” e “individuo psicofísico diferenciado”, que son analizados y construidos por el autor.

En el capítulo cuatro nos proponemos analizar la posibilidad de adopción del discurso Amavetiano en los programas de Teoría de la Educación Física I, II, III, IV; en los programas de Educación Física I, II, III, IV, V y el plan de estudios de la UNLP, claro que siempre en relación al concepto de cuerpo analizado y reinterpretado a lo largo de la tesis.

El capítulo cinco establece las consideraciones finales y posibles conclusiones de la tesis, que lógicamente comienzan en la búsqueda de dar

respuesta a las preguntas de inicio y de poder concebir en qué medida se hace visible el discurso Amavetiano en los planes y programas actuales de la UNLP.

1. Capítulo I: Situando al cuerpo como problema

La realidad del cuerpo sólo es establecida por el ojo observador que la interpreta.

Turner, Bryan

1.1 Documentos primarios

Las fuentes primarias que tomamos para la investigación son producto del escrito realizado por Alejandro Amavet para obtener el título de profesor en la Universidad Nacional de La Plata, dado que en 1957 no existía la carrera, y por ende era imposible obtener el título; este trabajo fue titulado “Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física”.(Amavet 1957:1) Es de fundamental importancia analizar esta obra, dado que en la misma el autor revela los fundamentos que sustentan la creación de la carrera de Educación Física en la Facultad de Humanidades, como así también su posicionamiento teórico respecto del cuerpo (que es el concepto nodal a reflexionar en esta tesis) y el análisis de otros conceptos fundamentales que atraviesan al campo disciplinar de la Educación Física.

Otra de las fuentes primarias de dicho autor son los tres cuadernillos de Educación Física Renovada, editados en 1967. Cada uno de los cuadernillos presenta una problemática diferente a analizar en el campo de la Educación Física. El cuaderno número uno se resume en una serie de apretados trabajos, que representan, sin embargo, el resultado de investigaciones no habituales en el campo de la Educación Física. La primer problemática que plantea es la de la identidad de la Educación Física; la segunda, la de su necesidad; la tercera, la de su aceptabilidad; y la cuarta y última, la de su aplicabilidad. A pesar de que este cuadernillo no aborda específicamente el concepto de cuerpo, su lectura es imprescindible dado que estas problemáticas nos permiten contextualizar y lograr mejores alcances cuando abordamos el tema del cuerpo dentro del campo disciplinar de la Educación Física.

El cuadernillo número dos aborda en profundidad la problemática de la “educación desde y por lo psicofísico”. Asimismo, realiza un enfoque de revisión terminológica que penetra en un campo de investigación no habitual de la Educación Física. Este cuaderno permite analizar las significaciones que Amavet atribuye a conceptos como Educación, Educación Física, lo físico, lo psicofísico, etc. Todas estas categorías teóricas se examinarán exhaustivamente en el capítulo dos de la presente tesis.

Por último, el cuadernillo número tres expone la problemática del cuerpo: sin duda alguna, es de gran riqueza para someter a análisis en esta tesis. A continuación exponemos una cita con la que comienza dicho cuadernillo:

El tema de esta tercera comunicación queda centrado en el problema capital que, desde siempre, significó el cuerpo humano para la Educación Física. Evidentemente, ante la ausencia de un cuerpo humano capaz de movimiento, la Educación Física no existiría ni se incentivarían las controversias que las distintas filosofías suscitan en el campo antropológico (Amavet 1969: 1).

1.2 Antecedentes

Ahora bien, luego de establecer las fuentes primarias que forman el eje de esta tesis, nos es sustancial exponer los antecedentes de la misma:

Alicia Villa, escribe un artículo titulado. “Currículum, Educación Física y Formación del Profesorado. El caso del profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata”. (Villa 2011:1) El artículo analiza el caso del profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Trabaja allí la creación del profesorado en Educación Física en la UNLP, pero focalizando la atención en cuáles son los cambios sustantivos en sus planes de estudio sobre la formación del profesorado. Su intención es ilustrar las formas en las que el cambio curricular expresa la voluntad genuina de un momento histórico respecto a cómo formar profesores y profesoras en la materia. Con esta explicación del trabajo de Villa, pretendemos poner de manifiesto que su labor no se focaliza en analizar la problemática planteada por nosotros, sino que la autora realiza otro análisis tomando como disparador a Amavet, siendo útil para la elaboración del presente trabajo.

Eduardo Galak escribe un artículo titulado: “El problema del ‘ser-cuerpo’ y el ‘tener-cuerpo’ en la Educación Física de Amavet”. (Galak 2011:1) El artículo se propone (re)pensar los sentidos con que se concibió al cuerpo en el Profesorado en Educación Física en la UNLP, principalmente entre los años 1953 y 1970, basándose en los escritos de su fundador Alejandro Amavet. Si bien el artículo analiza resumidamente el concepto de cuerpo en Amavet, no rastrea qué sesgos deja en los discursos actuales de la Educación Física sin embargo, es interesante para nuestra tesis rescatar algunos análisis realizados en este artículo.

Asimismo, Carlos Parenti realiza un artículo para el “Simposio y Pre congreso Segundo Nacional de Educación Física y Pedagogía Social” en el 2009. El artículo se titula “Aportes de Alejandro Amavet a la Educación Física universitaria desde la perspectiva histórica”,(Parenti 2009:1)y es de suma importancia para nuestra investigación ya que nos permite extraer información contextual específica del campo, para realizar el análisis genealógico que es nuestro objetivo sin tener que volver a trazar el recorrido histórico ya estudiado por Parenti.

Jorge Fridman escribe un artículo titulado “Un marco para repensar la Educación Física”, (Fridman 1998:1) en el cual plantea la necesidad de percibir la diferencia entre las ciencias humanas y el resto de las ciencias a la hora de caracterizar a la Educación Física. Este artículo es interesante porque la Educación Física pertenece a las ciencias humanas, y sin duda alguna Amavet fue uno de los que lucharon porque esto fuera así: un claro ejemplo de ello es la decisión de Amavet, para nada azarosa, de enmarcar a la Educación Física dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En 2012, Eduardo Galak, defiende su tesis doctoral titulada “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX”. (Galak 2012:1) Lo interesante de tener en cuenta en esta tesis es que la misma indaga la conformación del oficio en el contexto de la

Educación Física argentina, a raíz de analizar los discursos históricos que dieron nacimiento a la institucionalización de la formación profesional y a la práctica disciplinar. Aquí toma a Amavet para hablar de la conformación de la formación profesional, y si bien es importante para contextualizar nuestro tema de tesis, hay que aclarar que la tesis de Galak no aborda el concepto de cuerpo.

Realizar un rastreo de las investigaciones que anteceden a la nuestra permite generar un análisis más completo de la misma; sin embargo, a pesar de que todos los escritos mencionados en los párrafos anteriores tocan el tema de esta tesis, ninguno aborda el tema completo de investigación que nos proponemos profundizar en el presente trabajo.

1.3 ¿Por qué problematizar al cuerpo?

El cuerpo es un tema que atraviesa a diversas disciplinas; sin embargo, la Educación Física, como establece Ricardo Crisorio en su tesis doctoral,

prácticamente no ha problematizado el cuerpo hasta bien entrados los años noventa del siglo pasado, probablemente porque desde el principio asumió como propio el cuerpo como sustancia extensa que la Fisiología determina en su objeto, es decir, el organismo. Esto no es extraño, puesto que nació de ella, [...]. Hay algunas excepciones, por supuesto, de las que nos interesa mencionar dos, también como homenaje: André Rauch, que nos ha permitido formalizar la idea de un cuerpo “usina” que se distingue, precisamente a fines del siglo XIX, del concepto de cuerpo “máquina”; y Alejandro Amavet, impulsor de la creación primero de la sección Educación Física del Departamento de Ciencias de la Educación y después del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades en la Universidad de La Plata, Argentina, quien desde una perspectiva fenomenológica procuró indagar si somos o tenemos un cuerpo (Crisorio 2010: 6).

Ahora bien, luego de lo establecido, Amavet fue un pionero en plantear la problemática del cuerpo; al repensar el concepto logró tener una perspectiva diferente a la que se venía abordando hasta el momento, en donde la visión estaba focalizada en una corriente fisiológica. Sin duda alguna, reflexionar sobre el cuerpo desde una perspectiva exclusivamente biologicista es bastante acotado, si tenemos en cuenta que la Educación Física, dentro de la cual se enmarca esta reflexión, cuenta con un abordaje cultural, político y social. Como el cuerpo forma parte de las relaciones sociales y culturales, la consideración de estos aspectos es de gran importancia.

Por otro lado, la perspectiva en la cual se para Amavet es construida en función de las lecturas de la fenomenología y otras teorías que estaban en boga en el periodo en el cual él escribe, como la teoría de la Gestalt, el marxismo o el pragmatismo instrumentalista de Dewey.

Amavet, al posicionarse bajo esta perspectiva (y en la época en la que lo hace), genera una ruptura epistemológica, dado que hasta el momento solamente se hablaba de un cuerpo propio de la fisiología, que no permitía pensar otras dimensiones que la fenomenología sí, generando cierta apertura.

Partimos de estudiar a Alejandro Amavet fundamentalmente porque fue un profesor en Educación Física que permitió pensar a dicha disciplina desde otra óptica; a su vez, como docente ha promovido una Educación Física productora de conocimiento y no reproductora. Nos referimos a esto porque Amavet, en sus escritos, no deja de mencionar la importancia de poder generar profesores en Educación Física que no sean meros reproductores de una práctica que no es repensada, sino que puedan generar conocimientos desde la investigación, lo que permitiría cierto análisis de la Educación Física en una búsqueda constante de revisión de las prácticas corporales.

A los efectos de preparar, no solo profesores en los dominios de la Educación Física, sino también futuros investigadores, el plan tiende a asegurar que su formación, además de teórico-práctica específica sea completada por aspectos motivadores de experiencias y vivencias que enfrentarán al estudiante con los problemas concretos de la educación, en los distintos ciclos de la enseñanza y los de la comunidad en general” (Villa 2010: 9).

A partir del análisis del “Cuadernillo tres” de Alejandro Amavet podemos registrar una novedosa perspectiva que nuestro autor incorpora ya en la década del sesenta. En consecuencia, presenta algunos argumentos que se manifiestan en las discusiones actuales respecto de la educación del cuerpo. La siguiente cita expone esta cuestión:

Lo cierto es que tal nueva manera de pensar el cuerpo no está siendo aprovechada por esa educación que se hace llamar “física”, ni por cualquiera otra de las educaciones que parten de un compartimiento utópico del ente corporal para reclamar su prioridad (Amavet 1969: 5).

Nos interesa subrayar que esta cita, si por un lado remarca la importancia del análisis del concepto de cuerpo, por el otro es novedosa en tanto su interés no se

circunscribe solamente al área de la Educación Física, sino que se inscribe en el campo de la Educación. En este sentido, la experiencia que presentamos señala un antecedente clave para comprender las perspectivas actuales que constituyen la formación en el campo académico.

Amavet fue una persona que dedico mucho tiempo al análisis de los conceptos; nosotros consideramos que un concepto “es una herramienta para pensar” (Fernández Vaz A.; 2001, inédito) y que por tanto puede ser revisado y modificado.

En este sentido, María Cristina Gracia analiza la noción de obstáculo epistemológico en la perspectiva de Gastón Bachelard, señalando que el conocimiento científico es posible a partir de la revisión de los encadenamientos de errores en función de cierta vigilancia epistemológica. La siguiente referencia pone de manifiesto ésta cuestión:

Esta noción aparece planteada como una característica intrínseca al conocimiento científico; esto significa que hay que pensar este conocimiento en términos de obstáculos. En el acto de conocer aparecen entorpecimientos y confusiones. Bachelard los llama “obstáculos”. Se trata de impedimentos que traban el pensamiento del científico y la historia del espíritu científico. El obstáculo es siempre oscuro y polimorfo (Gracia 2000: 265-266).

El campo disciplinar puede ser analizado como un espacio que, en tanto histórico y político, da cuenta de un conjunto de prácticas a las que podríamos denominar Educación Física. El análisis bourdiano de la categoría de campo nos permite pensar y describir la historia y las luchas en sentidos diversos y las más de las veces confluyentes. Ciertamente, los diversos paradigmas o perspectivas que dan cuenta de las prácticas confluyen en un interés peculiar por la búsqueda de la verdad académica. Alicia Gutierrez describe ésta cuestión:

El campo, de hecho, en algún lugar se define como un espacio de juego históricamente constituido con sus instituciones y sus leyes de funcionamiento propias. Lo que me interesa es, en todo caso, precisar acá es que no hay que olvidar que el campo es una construcción, es un objeto construido que realiza el investigador en función de una problemática social determinada

Los conceptos que intentaremos describir a grandes rasgos en este apartado, para profundizarlos en el capítulo dos, refieren al “Cuerpo real o vivido”. En el siguiente párrafo Amavet examina ésta cuestión:

La búsqueda de una base originaria, organizadora y operacional, de toda educación humana, se dirige hoy hacia el cuerpo vivido en su “intimidad consigo mismo” (forma psíquica) y en su condición de “ser para los demás” (forma corporal), como expresara Max Scheler (Amavet 1969: 7).

Obsérvese que si bien hay cierta intención de oponerse a la noción dualista (cuerpo-mente), existe por Amavet en un doble juego en el que se intenta plasmar la noción de hombre integral, que sería el hombre cabal. Sin embargo, la cuestión que planteamos como novedosa es la discusión con la idea de cuerpo máquina, tecnificado, reducido a su mínima expresión: el organismo.

Dice Amavet:

En donde (lo primero) el cuerpo es “tecnificado” para servir de instrumento a una civilización competitiva, de aspiración cuantitativa y regida por “una moral de éxito”; o bien el cuerpo es “humanificado” (lo segundo), para que sus productos sean realmente humanos, en una constante superación del ser sobre el tener, que lo abra a esa espiritualización cósmica no negada aún por la misma ciencia de avanzada (Amavet 1969: 7).

Analizando las citas anteriores, cabe destacar que Amavet plantea un juego entre, cuerpo-tener y cuerpo-ser. Cuando habla de cuerpo-tener, bien lo expresa la cita del segundo párrafo, expone que el cuerpo es tecnificado para servir como instrumento para una sociedad competitiva. Ahora bien, si consideramos al cuerpo-ser, hace alusión al cuerpo humanificado, para que sus efectos sean realmente humanos.

A continuación exponemos una cita que deja entrever el concepto de cuerpo vivido planteado por el autor:

Ahora bien, como el cuerpo no tiene una existencia independiente de su presunto poseedor, el acto de pertenencia queda anulado por la vivencia de “ser en él y desde él”; y tanto da que tal relación de pertenencia sea recíproca mientras se mantenga la constatación indubitable del “ser corporeizado”. [...] Pues de esta manera el concepto no queda cerrado en sí mismo, sino abierto a todo orden de posibilidades, especialmente en el orden formativo de toda educación posible. (Amavet 1969:4).

Además de tener una concepción de cuerpo vivido/real, Amavet construye una idea de cuerpo como una unidad: para poder comprenderlo mejor lo dividía en corper (orgánico) y leip (vivido). Cuando se refiere a cuerpo orgánico, la palabra deja entrever a que se refería, ya que hace alusión a la composición biológica molecular del cuerpo; el cuerpo vivido del cual habla es ese sujeto impregnado de una significación social que explicamos anteriormente.

Para Amavet el cuerpo reside en el intelecto y las emociones; por lo tanto plantea que el hombre íntegro debería cultivar su cuerpo y su intelecto de manera indiferenciada, tomando el concepto de “individuo psicofísico diferenciado”, el cual, abordaremos en profundidad en el capítulo 2.2.

En la perspectiva Amavetiana lo que se busca es realizar una distinción, e incluso nos animaremos a decir, distanciamiento respecto de las concepciones en base a la Educación Física que estaban en boga en ese momento. ¿A qué nos referimos con esto? El autor, para poder hacer una distinción de su concepción en relación a la “Educación Física Tradicional”, considera necesario mencionar su teoría como “Educación Física Renovada”.

1.4 Educación Física Renovada

¿Por qué Amavet habla de “Educación Física Renovada”? Porque “parte de una nueva visión del hombre”; “es decir de ‘cómo debería y podría ser el hombre’ si cultivamos y desenvolvemos sus potencialidades intrínsecas dentro de una armonía” (Amavet 1972:5). Para Amavet no hay elementos constitucionales más importantes que otros, “aunque admitimos que como ‘ser social’ debe hacer uso deliberado de aquellas condiciones individuales y personales sobresalientes que lo ubican en su sociedad” (5).

Pero el autor establece claramente que no debe anteponerse el hombre social al hombre cabal; a esto lo llama “nuestra teoría de hombre íntegro”, que “solo es nuestra en el sentido de que, salvo los helenos, nunca se incluyó a la Educación Física como contribuyente integrado en vez de participante adherido” (5).

Entonces Amavet establece: “¿Cómo debe ser el hombre?: el espíritu lo imagina, la educación lo realiza. El individuo psicofísico es el medio operativo (y limitativo). Las ejercitaciones psicofísicas abren el nuevo camino” (5).

A continuación exponemos una cita que establece una distinción y diferenciación entre “Educación Física tradicional” y “Educación Física Renovada”:
“En la Educación Física tradicional encontramos el eje puesto en la perfección del movimiento a través del desarrollo de las aptitudes básicas, dejando olvidado que lo perfeccionable es el hombre” (Amavet 1972: 3).

Sin duda alguna, reflexionando sobre esta cita es claro que la Educación Física tradicional tiene una perspectiva focalizada en el desarrollo biológico corporal, mientras que la corriente de pensamiento que está exponiendo Amavet posibilitaría un desarrollo integral del hombre. El autor propone una educación dentro del cuerpo, haciendo esta distinción (así lo entendemos) en función de focalizar la mirada en el desarrollo integral del hombre.

Claro que Amavet pretende una educación que no sea proveedora de habilidades sino de formación, con esto deja claro la intención de generar hombres formados, que no sean meros repetidores.

Esta breve exposición de lo que interpretamos por “Educación Física Renovada” no es, lógicamente, el tema nodal de la tesis, y si lo explicamos es a modo de tener una visión global de las concepciones que elabora Amavet en cuanto a la Educación Física, ya que esta transformación terminológica inevitablemente va a permitir una reinterpretación de la concepción de cuerpo.

1.5 Amavet, la Educación Física en la UNLP: un poco de vida

Finalizando el siglo XIX, la Educación Física fue conquistando un lugar dentro de las instituciones educativas escolares argentinas. Sabemos que ésta estaba ligada al higienismo y a las prácticas militares, y por el periodo en el que se comenzó a desarrollar la Educación Física escolar fue dictada por egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del ejército, o por idóneos del campo de la gimnasia. Con el

correr del tiempo se crea en Buenos Aires el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) “Manuel Belgrano”, en el transcurso del año 1912. Esta institución era terciaria y los sujetos que formaba ya no estaban ligados al sector militar (Villa 2009: 72).

Ahora bien, el mismo año 1912 se produce la creación de la Casa del Estudiante, y luego en 1929 la creación del departamento de cultura física anexo al colegio nacional, aunque cabe señalar que ya desde 1920 la Universidad comienza a organizar actividades tendientes a la regulación de los cuerpos. Todos estos acontecimientos permiten visualizar que la preocupación por la Educación Física comienza a gestarse en 1912 (Di Paolo 1990).

Llegando a 1946 se produce el primer acontecimiento más cercano a la creación del profesorado: la Dirección General de Educación Física. Esta dirección fue organizada como un ente autónomo con funciones directivas, organizativas e interventoras de las actividades físicas en los establecimientos universitarios de la UNLP; uno de los integrantes de la comisión, entre otros, fue Alejandro Amavet (Villa 2009).

Entonces, ustedes se preguntarán: ¿quién es Amavet? Bueno, respondiendo apresuradamente podemos decir que fue el creador de la carrera del Profesorado en Educación Física en la UNLP, específicamente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pero para conocer un poco más de la historia del creador de la carrera y del autor que estudiamos a lo largo de la tesis deberemos agregar algunas explicaciones.

Nació el 5 de Julio de 1906, en Capital Federal, Argentina. Comenzó con el título de Consejero Humanista Social y Licenciado en Eugenesia Integral, estos títulos fueron expedidos por el Museo Social Argentino en 1961. Con el correr de los años, obtuvo el título de Profesor Superior en Educación Física, título expedido por la Universidad Nacional de La Plata en 1964.

Mucho tiempo antes, como Amavet era capitán y pertenecía al ejército, lo habían trasladado al regimiento 7 de infantería de la Ciudad de La Plata, y en esta ciudad comienza a trabajar como profesor de esgrima en “La Protectora”, en los

años 1941 y 1942 aproximadamente, donde da también gimnasia. Aunque solamente estuvo dos años en La Plata para luego ser trasladarlo a Capital, el haber realizado este trabajo le permitió quedar contactado con la Universidad Nacional de La Plata y la Dirección General de Escuelas. Esto permitió que poco tiempo después comenzara a trabajar en la Dirección General de Escuelas, en donde se dedicó a tutelar una colonia de vacaciones. En dicho lugar trabaja con un grupo de personas lo que sea que conformaría, desde de unos años de experiencia, el grupo de los Adalides, y después de unos años de experiencia forma el grupo de los Adalides. (Di Paolo 1990: 24). Al retirarse de la ciudad y de La Protectora, deja a cargo a un alumno, el Profesor Leandro Madueño.

Ya entrado el año 1946, Amavet solicita su retiro del ejército para abocarse de lleno a la enseñanza e investigación en el campo de la Educación Física. En el año 1953 crea el Profesorado Universitario en Educación Física, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Di Paolo 1990: 28). En este contexto, nos es de fundamental importancia mencionar que la UNLP fue la primera Universidad del país en generar un Profesorado en Educación Física categorizado como carrera.

Amavet, además de ser un pionero en su intento acertado de crear el Profesorado en Educación Física en la UNLP, se preocupó por cómo generar un discurso que pueda reflexionar sobre esta disciplina: este punto es el que vamos a analizar a lo largo de la tesis, focalizando en la concepción de cuerpo.

La gestación de este profesorado se da en una época en la que Argentina estaba gobernada por el general Perón, un dirigente que apañó la de la legitimidad de la Educación Física como carrera en la Universidad, dado que el peronismo apoyaba a la práctica del deporte y la gimnasia porque consideraba que mejoraba la salud.

Está claro que este contexto era beneficioso para Amavet: al tener un gobierno que apoye la disciplina tendría más posibilidades de crear el profesorado. Es así como el Honorable Consejo Superior crea, en 1953, el Profesorado Superior en Educación Física.

Por supuesto que no fue tan sencilla su creación, dado que no había profesores para dar clases en la UNLP, y por ende todos los que trabajasen tendrían que presentar una tesis que les permitiera otorgarles el título de Profesores, como había realizado Amavet.

Compartimos lo planteado por Alicia Villa:

Amavet propone entonces que la educación adopte “un enfoque total del hombre y su comportamiento”, teniendo en cuenta que “por medio del cuerpo se educa a la persona”. La EF se convierte en una oportunidad para lograr una verdadera educación, siempre y cuando se trate de una Educación Física con sentido humanista, no pragmático, pues éste último educaría sólo lo físico. “Si la EF no se funde con la educación se escinde al sujeto”, enuncia Amavet, por lo cual propone retomar las ideas de hombre de las humanidades clásicas: el hombre musical de Platón, y “la dignidad de la EF como el renacer de la clásica paideia” (Villa 2009: 90).

En este punto, en esta educación total e integral del hombre, el cuerpo pasa a ser una pieza fundamental de la educación, con la posibilidad de ser mejorado en función de las aptitudes individuales de cada sujeto que participe de la disciplina. Este tema será profundizado a lo largo de la tesis, en este párrafo sólo realizamos una breve aproximación al cuerpo.

Nos es de fundamental importancia resaltar que la decisión de ubicar a la Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación no fue casual, dado que también estaba la posibilidad de que funcionara en la Facultad de Medicina. Amavet, más allá de que era un estudioso y que sabía de los aspectos fisiológicos del cuerpo y lo vinculada que estaba la Educación Física a esta disciplina hasta el momento, decide darle un lugar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, dado que su pensamiento en cuanto a la Educación Física no estaba reducido exclusivamente al área biológica.

2. Capítulo II: “La construcción del pensamiento de Amavet”

2.1 La fenomenología y su incidencia en el pensamiento Amavetiano

Muchas veces hemos escuchado hablar de la fenomenología, corriente de pensamiento fundada por Edmund Husserl, pero siempre nos preguntábamos: ¿qué incidencia tendrá en la construcción del pensamiento dentro del campo de la Educación Física? ¿Esta es un hecho o es solo un supuesto? ¿Incide en la concepción de cuerpo trabajada desde la disciplina?

Al comenzar a analizar la obra de Amavet, intentamos resolver estos constantes interrogantes y empezamos a darnos cuenta de que la mayoría de los autores mencionados por él, comulgan con la corriente de pensamiento fenomenológica. Entre ellos encontramos a Max Scheler, filósofo alemán de gran importancia en el desarrollo de la fenomenología; otro de los autores mencionados es Paul Ludwig, también filósofo alemán, alumno de Husserl; y también aparecen en sus escritos, las figuras de Merleau-Ponty y Jean Paul Sartre (entre otros).

En este marco es importante, dada la especificidad de la tesis, hacer una breve explicación de la fenomenología. Para ello, seleccionamos a uno de los autores que más referencia Amavet para hablar del cuerpo: Merleau-Ponty. Por esta razón, dedicamos un apartado específico para analizar la constitución del pensamiento amavetiano. Cuando nos referimos a especificidad, queremos decir que la tesis está enmarcada en el campo disciplinar de la Educación Física y no en el ámbito de la filosofía, y por ende nos limitaremos a explicar qué categorías teóricas retoma Amavet y de qué se trata la corriente de pensamiento con la cual analiza y problematiza al cuerpo.

En primer lugar, sin embargo, tomaremos a Husserl para hablar en términos generales de la fenomenología y el cuerpo, dado que este autor fue el fundador de esta corriente de pensamiento. Filósofo y lógico alemán, estudió física, matemática, astronomía y filosofía en las Universidades de Leipzig, Berlín y Viena.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuándo hablamos de fenomenología? ¿Qué relación encontramos con la noción de cuerpo planteada por Amavet? ¿De qué manera el discurso de la fenomenología irrumpe en los argumentos amavetianos para problematizar al cuerpo y presentar una concepción innovadora de Educación Física Renovada?

La fenomenología de Husserl comenzó a originarse a fines del siglo XX, en la crisis del subjetivismo y del irracionalismo. Esta corriente de pensamiento “ha sido y continúa siéndolo, una meditación sobre el conocimiento, un conocimiento del conocimiento”. Asimismo, el término fenomenología significa “estudio de los fenómenos, es decir de lo que aparece a la conciencia, de lo ‘dado’” (Lyotard 1960: 1-2).

Entender la fenomenología como una corriente filosófica que estudia a los fenómenos puramente, las cosas tal y como se muestran, como se ofrecen a la conciencia, supone que las cosas pueden ser explicadas a partir de las representaciones inmediatas y concretas.

Sin embargo, Amavet toma a la fenomenología como herramienta principal para poder pensar a la Educación Física, para darle un giro que le permita tener otra perspectiva diferente a la tradicional, ligada a concepciones biológico-positivistas. La cita que sigue ilustra claramente esta cuestión:

Un abandono radical de nuestro modo de pensar a la actual Educación Física se impone con urgencia. Lo expresado hasta aquí pretende señalar el comienzo de tal propósito, recurriendo modestamente a las aportaciones del lenguaje lógico y la comprobación fenomenológica, en reciprocas y lícitas concepciones (Amavet: 1968: 8).

En este sentido, para Amavet la fenomenología constituye una herramienta para pensar a la Educación Física, pero ello claramente no queda ahí, sino que se hace extensible a la concepción de cuerpo, en tanto es un tema de problematización de nuestro autor.

Como hemos señalado, para Husserl la fenomenología es una forma de estudiar los fenómenos. En función de esto, habitualmente se dice que Husserl era un filósofo de la conciencia. Para nosotros es sustancial aclarar que:

Precisamente, lo que descubre la fenomenología de Husserl es el carácter circunstancial y situacional de esa operatividad de la mente, así como su dependencia de ciertos tipos de constitución que exceden y escapan a su cerramiento en ella misma. Dada su decisiva importancia para la filosofía de Merleau-Ponty, por ejemplo, resulta por lo menos llamativo –y permítanme usar la traducción inglesa del término alemán Leib, el cual, significa concepto de cuerpo vivido”. (Castillo: 2009:501)

Amavet retoma estos conceptos al hablar de cuerpo vivido, cuerpo que se tramita en la experiencia inmediata. A continuación mostramos una cita que deja entrever lo establecido, y que su autor es propiamente fenomenólogo:

La búsqueda de una base originaria, organizadora y operacional, de toda educación humana, se dirige hoy hacia un cuerpo vivido en su intimidad consigo mismo (forma psíquica) y en su condición de “ser para los demás” (forma corporal), como expresa Max Scheler en el puesto del hombre en el cosmos. (Amavet 1969: 8).

Ciertamente las nociones de la fenomenología están presentes en el discurso amavetiano y se constituyen en un conjunto de herramientas para pensar. Si Husserl, Max Scheler, Merleau-Ponty están problematizando un cuerpo desde la filosofía, Amavet lo está haciendo desde la Educación Física; pero hay puntos en común que provienen de la formación que realizó Amavet¹ en base a las lecturas de esta corriente de pensamiento. En este sentido, el cuerpo entendido por la fenomenología como órgano de percepción ya no va a ser considerado ni tomado como cosa física, sino como cuerpo vivido. En función de ello, la relación entre sentido y el sentir es relación entre lo físico y lo psicológico, que se da en conexión, en la unidad concreta de cuerpo y mente en donde cada individuo da lugar a una determinada manera personal de comprender y de asumir el mundo. En este punto y en concomitancia con lo establecido encontramos una cita de Amavet que establece y pone en evidencia su formación fenomenológica: “Por lo tanto, el termino lo físico constituye específicamente para nosotros la relación órgano-función. Partiendo de estas premisas, ya no existe peligro cuando posteriormente nos veamos obligados a hablar de cuerpo, psique” (Amavet 1957: 18).

¹ Fue fundamental su trayectoria cuando en la década del 40 realiza su viaje a Europa. Entre sus intereses estaba la formación sobre la Gimnasia danesa y esta pasantía lo acercó a la corriente Humanista, antecedente fundamental que terminaría fundando la carrera de Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ahora bien, dentro del contexto de la fenomenología encontramos a otro autor de constante mención por parte de Amavet, a Sartre. No nos detendremos a analizar específicamente a Sartre en profundidad, pero sí nos es imprescindible aclarar que se trata de un filósofo francés también fenomenólogo. Al encontrarnos con la teoría sartreana, no podíamos responder claramente a una pregunta tan simple y a la vez compleja como qué es el cuerpo para este autor, o qué viene siendo.

A continuación responderemos estas preguntas y nos plantearemos algunas otras. Sartre analiza al cuerpo en su relación con la conciencia. Desde ahí podría emerger un supuesto saber. La siguiente referencia condensa esta cuestión:

El problema del cuerpo y sus relaciones con la conciencia se encuentra oscurecido por el hecho de que se presenta primeramente susceptible de ser definido desde “fuera”; mientras que se llega a la conciencia por el tipo de intuición íntima que le es propia. (Sartre 1949: 125)

De este modo, la conciencia no se separa del mundo, sino que es libre de intencionalizar ese mundo que está fusionado a ella; por ende, interpretamos que hay conciencia de sí cuando hay conciencia de mundo. Manifestar el mundo exterior sería necesario, en términos de Feinmann, lanzar la consciencia hacia afuera.

Ahora bien, luego de esta imbricación de conceptos y en un intento por aclarar qué relación encontramos entre Sartre y Amavet, traemos a colación una cita textual del primero realizada por el último en dos de sus escritos: “EL CUERPO, TAL COMO ES PARA MÍ, NO SE ME APARECE EN EL MEDIO DEL MUNDO”² (Jean Paul Sartre, en el ser y la nada) (Amavet 1969: 2). En este punto, la cita permite visualizar que la conciencia se hace presente en función de tomar conciencia de mundo, pero ella no está en el mundo, sino que se halla en el cuerpo, que percibe ese mundo. Esta conceptualización es fundamental porque nos permite dimensionar la importancia del cuerpo, ya no como lugar solamente físico, sino como lugar en el que se aloja la posibilidad de la experiencia.

² Las mayúsculas son textuales de las referencias primarias: Cuadernillo 3 de Alejandro Amavet.

Experiencia que en esta línea le otorga un lugar de privilegio a la noción del saber. Retomaremos estas cuestiones al finalizar nuestro trabajo.

Otra de las referencias explícitas a Sartre que establece Amavet en sus escritos es:

Se trata del cuerpo “vivido” en la más plena experiencia personal y no del que, como objeto de observación, curiosidad o estudio, vemos trasladado al escenario múltiple donde el sujeto observador ordena y clasifica las cosas motivo de su interés; y esto, comúnmente, con la ingenua desaprensión del que no advierte a tiempo el instante en que el “yo mismo” puede llegar a convertirse en “cosa”. (Amavet 1969: 2).

Entonces, reinterpretando la cita anterior, cuando habla de cuerpo vivido se refiere a ese cuerpo construido socialmente, es decir, significado en esa cultura y en función de la mirada del otro, permite también la construcción de cuerpo.

2.2 Límites de la fenomenología

Ahora bien, en relación a la fenomenología, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿cuál es el límite de la fenomenología? ¿Cuál es el obstáculo que opera? ¿De qué manera se tramita el saber desde la experiencia fenomenológica? ¿Qué lugar se le otorga al cuerpo?

Siguiendo a Foucault, consideramos que el límite de la fenomenología se halla en la experiencia vivida de forma transitoria, la cual se hace extensible a la noción de cuerpo. Véase la siguiente cita: “La experiencia fenomenológica es básicamente una manera de organizar la mirada reflexiva sobre cualquier aspecto de la experiencia diaria, vivida en su forma transitoria, para entender su significado” (Foucault 2012:11).

En cambio, la experiencia en términos de Foucault no se remite a todo lo vivido sino a una correlación entre formas de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad. En la introducción al tomo II de *Historia de la Sexualidad: “El uso de los placeres”*, y haciendo referencia al proceso de ese trabajo, sintetiza su concepción de experiencia. A propósito es central traer a colación la siguiente referencia sobre la que seguimos discutiendo:

Se trataba, en suma, de ver cómo, en las sociedades occidentales modernas, se había ido conformando una “experiencia” por la que los individuos iban reconociéndose como sujetos de una “sexualidad”, abierta a dominios de conocimiento muy diversos y articulada con un sistema de reglas y restricciones. El proceso era por lo tanto, el de una historia de la sexualidad como experiencia, si entendemos por experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad (Foucault 2008: 10).

Ahora bien, este límite de la fenomenología en relación a la experiencia inevitablemente va a estar ligado al cuerpo: puesto que si entendemos que el cuerpo de la fenomenología aparece como un órgano de percepción de la realidad, como ya explicamos en párrafos anteriores, este cuerpo que percibe los estímulos externos permite cierta vivencia. Claro que para la fenomenología las vivencias son intencionales, es decir, acontecimientos temporales, lo que deviene en tomar a la experiencia de forma transitoria. Esto es un limitante si tomamos la perspectiva foucaultiana que establecimos en el párrafo anterior.

En síntesis, todo lo antedicho nos permite entender que el posicionamiento del cuerpo también va a estar focalizado en la conciencia del cuerpo como legado de la fenomenología. En función de esto, podemos pensar la posibilidad de una noción de cuerpo que permita percibirme como un todo. Como esta afirmación suena bastante abstracta, intentaremos ejemplificarla a la manera de Crisorio: si me recuesto en el suelo e intento percibirme, la fenomenología establecería que puedo percibir todo mi cuerpo desde la punta del pie hasta la cabeza, no parte por parte sino como un todo.

Ahora bien, este cuerpo vivido, que se reitera en los autores que están bajo una perspectiva fenomenológica aunque cada uno tenga su forma de explicarlo, confluye en la misma significación (que explicamos en párrafos anteriores).

Claramente esta es una interpretación del concepto de cuerpo en base a una perspectiva fenomenológica, pero sin duda alguna esta corriente de pensamiento no es un movimiento homogéneo, pues se han dado distintas interpretaciones, como en este punto nosotros lo estamos haciendo.

Consideramos necesario establecer los límites de esta perspectiva, dado que nos permite problematizarla, tomar distancia y desnaturalizarla, para pensar al cuerpo.

2.3 “La incidencia de Merleau-Ponty en la conformación de la noción de cuerpo en Amavet”

Contexto epocal de invención de conocimiento

Para comenzar considero oportuno mencionar quién fue Merleau Ponty y contextualizar brevemente el momento en el que escribía. Así el análisis e interpretación de la categoría teórica cuerpo tendrá un mejor alcance.

Merleau-Ponty nació en Rochefort-sur-Mer en 1908, y murió en 1961. Entre 1926 y 1930 estudió en la École Normale Supérieure de París. Nosotros analizaremos la obra con la que Merleau-Ponty consiguió el grado de doctor, titulada *Fenomenología de la Percepción* y editada en el año 1945. En esta época la intelectualidad estaba brotando fuertemente en Francia. Merleau-Ponty estaba marcado fuertemente por la influencia fenomenológica del pensamiento de Edmund Husserl. Ahora bien, sus escritos fueron confeccionados en un contexto de posguerra, y por ende su pensamiento también estaba influenciado por el marxismo.

El debate que estaba en boga en esta época en Francia partía de la dicotomía entre intelectualismo y empirismo, por un lado, y por otro entre subjetivismo y objetivismo, preguntándose hasta dónde lo subjetivo gobierna lo objetivo.

Alejandro Amavet y Merleau-Ponty: un diálogo interpretativo

Luego de hacer una breve explicación del concepto nodal en Merleau-Ponty, vamos a realizar un análisis interpretativo intentando generar un dialogo con Amavet. Tomamos a Merleau-Ponty, por la simple razón de que Alejandro

Amavet lo menciona en sus escritos, y construye su pensamiento en función del análisis de teoría del francés.

Consideramos sustancial comenzar el apartado analizando en primera instancia a Merleau-Ponty, dado que, como mencionábamos unos párrafos atrás, Amavet lo cita y retoma para pensar la categoría teórica “cuerpo”.

El cuerpo elude a la ciencia, dado que la misma carece lógicamente de percepción del mundo desde la integridad que brinda el cuerpo en sus disponibilidades sensoriales; asimismo, este cuerpo se corre de este mundo objetivo, vinculándose con el contexto inmediato, con los objetos que lo rodean y lo constituyen en un horizonte perceptivo, revelando al sujeto perceptor, como al mundo, percibido.

es la base de dejar allí el cuerpo objeto, partes extra partes, y de referirme al cuerpo cuya experiencia actual poseo, por ejemplo, al modo como mi mano rodea por todas partes al objeto que toca, anticipándose a los estímulos y dibujando la forma que percibiré. No puedo comprender la función del cuerpo viviente más que llevándola yo mismo a cabo y en la medida en que yo sea un cuerpo que se eleva hacia el mundo (Merleau 1999: 94).

Haciendo alusión a la cita expuesta en el párrafo anterior, es lícito suponer que no puedo abstraerme de mi cuerpo, y mirarlo desde afuera por la percepción.

Aquí encuentro correspondencia con lo establecido unos años después por Amavet, en donde,

como el cuerpo no tiene una experiencia independiente de su presunto poseedor (como una lapicera se puede perder, regalar o sustraer), el acto de pertenencia queda anulado por la vivencia de “ser en él y desde él”; y tanto da que tal relación de pertenencia sea recíproca mientras se mantenga la constatación indubitable del “ser corporeizado” (Amavet 1969: 4).

La posesión del cuerpo no tiene una experiencia independiente, separada de su presunto poseedor, sino que el acto de pertenencia queda derogado por la vivencia de “ser en él y desde él”; por ende, su relación de pertenencia es recíproca mientras mantenga la verificación indudable y constante del ser corporizado. Reflexionando, e interpretando lo expuesto, el cuerpo es vivenciado en su experiencia por el ser “en él y desde él”, abriéndose a un todo caracterizado por un ser corporizado.

Retornando a Merleau-Ponty, Amavet refiere al sistema exteroceptivo, el cual es un conjunto de receptores sensitivos formado por los órganos terminales sensitivos especiales, distribuidos en la piel, que reciben los estímulos de origen exterior. Esto, que sucede a nivel fisiológico-orgánico del cuerpo, inevitablemente roza la conciencia de este cuerpo, y el alma es la encargada de distribuirla por toda su extensión. En esta percepción del mundo exterior, el autor alude a un cuerpo como autoconciencia de estos acontecimientos fisiológicos, que dan cuenta de este cuerpo real.

Como argumentamos al comienzo del análisis de Merleau-Ponty, la consciencia del cuerpo y del alma se ven “contencionadas”: cuando digo esto, interpreto que tanto el cuerpo como el alma son mutuamente necesarias, se contienen mutuamente, son inmanentes, se definen mutuamente. Desde la perspectiva del autor, sin cuerpo no hay alma y sin alma no hay cuerpo. El mismo da un ejemplo: en un amputado, en donde una estimulación sustituye a la de la pierna, el sujeto sentirá la pierna fantasma porque el alma está íntimamente relacionada al cerebro.

En lo concerniente al cuerpo, este es inherente al ser del mundo, tenemos esta perspectiva del ser del mundo, cuerpo proyectado que está ahí y me permite conocer y tomar consciencia de ese mundo por medio de este, porque forma parte del entramado y complejo mundo. A continuación expongo una cita que deja entrever lo establecido en el presente párrafo:

si es cierto que tengo consciencia de mi cuerpo a través del mundo, que éste es, en el centro del mundo, el término no advertido hacia el cual todos los objetos vuelven su rostro, es verdad por la misma razón que mi cuerpo es el quicio del mundo: sé que los objetos tienen varias caras porque podría repasarlas, podría darles la vuelta, y en este sentido tengo consciencia del mundo por medio de mi cuerpo (Merleau-Ponty 1999: 101).

Ahora bien, en concomitancia con lo antedicho, sin dudas Merleau-Ponty hace una distinción entre lo llamado “en sí” y “para sí”, intentando generar una mezcla de ambos, articularlos, facilitando un encuentro entre ellos en donde los actos personales se integran en un medio que les fuese común. Cuando el autor

se refiere al “en sí”, le da la significación al aspecto fisiológico; y el “para sí” hace alusión a lo psíquico.

Lo que nos permite vincular entre sí lo «fisiológico» y lo «psíquico» es que, reintegrados en la existencia, ya no se distinguen como el orden del en-sí y el orden del para-sí, y que ambos se orientan hacia un polo intencional o hacia un mundo (Merleau-Ponty 1999: 106).

Ahora bien, en cuanto al cuerpo, Amavet plantea en sus escritos una serie de especulaciones metafísicas, heurísticas, psicológicas para su primer análisis, e instituye que el cuerpo no debe ser pensado como un mero sustantivo, es decir, un cuerpo de nadie, sino un cuerpo desde el cual todo ser humano se hace visible, desplegable y perfectible en su integridad.

Volviendo a Merleau-Ponty en este juego interpretativo y asociativo, el mismo establece la unión, el ensamble entre el cuerpo y el alma, que no está sellada naturalmente (hasta me atrevería a decir: despóticamente), sino que, más bien, esa unión se hace visible a cada instante, en cada movimiento de la experiencia.

A continuación presento una cita de Amavet, en donde éste convoca a Merleau Ponty y esclarece aún más lo antedicho:

la mediación corporal lo más a menudo se me escapa. Solamente porque somos desintegrados podemos hablar indistintamente de cuerpo y alma. (Merleau Ponty, en la estructura del conocimiento) se trata de un nuevo enjuiciamiento”, penetrante y agudo, del dualismo cartesiano [...], se destaca la imprescindibilidad del cuerpo en toda operación humana (Amavet 1969: 3).

En esta cita se hace aparente la crítica realizada al dualismo cartesiano, en donde encontramos al cuerpo y el alma separados; frente a éste, tanto Merleau-Ponty como Amavet coinciden en dejar entrever un cuerpo como lo uno, un cuerpo integral. Asimismo, la crítica fundamental a Descartes es que las relaciones no se dan por un “yo pienso”, sino por un sentido anterior a la palabra, asociado a la percepción.

Siguiendo con Merleau-Ponty: “Así, a la pregunta que planteamos, la moderna fisiología responde muy claramente; el acontecimiento psicofísico no

puede concebirse al estilo de la fisiología Cartesiana y como la contigüidad de un proceso en sí y de una cogitatio” (Amavet 1999: 107).

Merleau-Ponty observa que el conocimiento de nosotros mismos, de la forma en la que percibimos, no es transparente o directo, no es de fácil comprensión, y requiere un esfuerzo (al cual estaría abocado el método fenomenológico) que supere al conocimiento que llamamos del sentido común. Según este autor, el sentido común comporta ciertos postulados generales, sujetos a revisión por no tener un fundamento filosófico. El autor distingue que el médico y el psicólogo se siguen manejando con el sentido común, ya que deben tener más conocimiento de los sentidos. El conocimiento del cuerpo de los sentidos es la puerta de entrada para saber cómo conocemos cualquier cosa.

Siguiendo a Merleau-Ponty, y en función del conocimiento de este cuerpo al cual venimos haciendo alusión, y de los sentidos que lo constituyen como puerta de entrada al conocimiento del mundo que lo rodea, Amavet establece: “siendo el cuerpo un compuesto de órganos inter-relacionados, y teniendo a su vez una relación con el ambiente que lo rodea, no tendrá pues una función, sino varias” (Amavet 1957: 19).

Ahora bien, cabe aclarar que Amavet está pensando un cuerpo para la Educación Física, mientras que Merleau-Ponty lo hace para la filosofía; pese a esto, y en sus respectivas contextualizaciones, Amavet logra generar una invención de conocimiento en función del pensamiento de Merleau-Ponty. Al ser una invención es una construcción, y esta construcción sufre transformaciones; como cuando interpretamos, el pensamiento no está en bruto, limpio, sino que puede torsionar, reinterpretar y tomar otras posiciones; así, más allá de que su pensamiento no dista mucho de lo fundado por Merleau-Ponty, Amavet establece un cuerpo para la Educación Física que tiene y que es. Ustedes se preguntarán: ¿a qué nos referimos con tiene y es? Aclaremos un poco estos términos expuestos en esta imbricación de significaciones. Cuando Amavet se refiere a cuerpo-tener, se está refiriendo a un cuerpo como utensilio, a un cuerpo como vehículo, útil para una sociedad competitiva. Cuando digo sociedad competitiva,

interpreto que Amavet está estableciendo una sociedad regida por una moral del éxito, en donde el cuerpo es no solamente una carta de presentación ante el mundo, sino que es también funcional a él. Ahora bien, también este autor habla de un cuerpo-ser, este cuerpo es “humanificado” y entra en una sensibilización del mundo que lo rodea, se abre a esa espiritualización cósmica, y habita en un entramado de constante superación del ser sobre el tener.

A modo de cierre del apartado, consideramos que el concepto que tenemos hoy del cuerpo no es de hoy, sino que tiene una historia y lógicamente diferentes significaciones a lo largo de los años. Con esto quiero decir que naturalmente el cuerpo no es así, sino por una implicación de relaciones de saber y poder.

Los autores analizados nunca se sentaron a charlar, dado los contextos en los cuales escribieron, pero haciendo un recorrido de lo expuesto a lo largo del trabajo queda claro que Amavet, con el fin de problematizar y desnaturalizar el concepto de cuerpo, toma los escritos de Merleau-Ponty, fundamentalmente su perspectiva fenomenológica existencialista, donde analiza la percepción, estableciéndola como una correspondencia entre la conciencia y el mundo.

Ahora bien, uno de los puntos de enlace entre ambos autores, hablando específicamente del cuerpo, es el que constituye la inclusión de la conciencia en el mundo que circunda.

Además de las relaciones planteadas a lo largo de este capítulo, hay una coyuntura entre ambos autores, que se podría instaurar de la siguiente manera: el conocimiento del cuerpo de los sentidos es la puerta de entrada para saber cómo conocemos cualquier cosa. Nuestro cuerpo como antesala del conocimiento nos exige conocer qué es el cuerpo y, a partir de ahí, analizar qué son los sentidos y las percepciones para luego conocernos y conocer el mundo que nos circunda.

3. Capítulo III: “La noción de cuerpo que emerge en los escritos de Amavet”

el cuerpo es el vehículo del ser-del-mundo y poseer un cuerpo es para un viviente conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos. (Merleau-Ponty 1999: 100)

3.1 Cuerpo-ser / Cuerpo-tener

En este capítulo produciremos un salto de campo, es decir, saldremos del campo de la filosofía para entrar en la Educación Física; sin embargo, existen conexiones que dejaremos entrever a continuación.

La pregunta de partida para este apartado es: ¿qué nuevos sentidos se inscriben en las nociones del cuerpo como “cuerpo real o vivido”? Es aquí donde detendremos el análisis en la categoría cuerpo que plantea Amavet.

El autor, como planteamos en el capítulo I, funda su pensamiento en una corriente fenomenológica, como así también en una perspectiva educativa basada en Dewey y en la teoría de la Gestalt. No obstante, elabora sus propias concepciones de la categoría teórica cuerpo.

El poder de las palabras reside en la significación que hacemos de ellas, reinterpretando a Larrosa:

Entregar o “abandonar” palabras puede significar especializar un determinado significado, reconocer en él un carácter metafísico, ignorando la lección de Porchia, según el cual, “lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas pero lo que dicen nunca es lo mismo” (citado en Larrosa 2004: 15).

Ahora comenzaremos un análisis más general de concepto de cuerpo, para luego pasar a explicar la distinción que hace entre cuerpo-ser y cuerpo-tener.

En la época en la cual Amavet escribe el cuadernillo N °3 (1968), estaba en boga y en discusión el tema del cuerpo (humano) en la ciencia y la filosofía, y al mismo tiempo empezaba a formar parte de las discusiones de los campos de la sociología, la psicología, la lingüística, entre otros; la Educación Física no podía quedar afuera de estas discusiones. Como establece Amavet, el problema del

cuerpo no es nuevo, pero lo que se hace visible en esta época es la inquietud por generar un pensamiento concreto e investigaciones rigurosas en torno al tema.

De esta forma da apertura a su escrito, claro que no es menor esta presentación si consideramos que está planteando problematizar al cuerpo en el seno del campo disciplinar de la Educación Física.

Ahora bien, dentro de esta presentación establece que se realizaron avances en los estudios de la problematización del cuerpo, dado que hasta el momento la perspectiva que estaba en boga era la del dualismo cuerpo-alma. A esta concepción le siguió la invención de conocimientos en cuanto al tema, referidos por la medicina psicosomática, la psicología experimental y la orientación fenomenológica existencialista, cuya perspectiva en cuanto al cuerpo, como vimos en el capítulo I, dista muchísimo de la dualidad cuerpo-alma; pero este no es un tema que vamos a profundizar dado que ya está esclarecido en el capítulo anterior.

En los escritos de Amavet se hace evidente el cuerpo viviente desde el movimiento, en donde la significación parte de ese ir y venir, de construir y deconstruir. Pero el cuerpo, piensa el autor, encontraría asidero en la escuela para normalizar ese derroche de energía. Según mi interpretación, cuando se refiere a normatizar o normalizar, hace alusión a una cuestión puramente basada en la energía derrochada por el cuerpo en movimiento, que quizás involucra cierto desgaste energético por demás. Así, educar el cuerpo posiblemente permita ahorrar cierto derroche de energía, generando una técnica que mejore la calidad de vida de las personas.

Esta aclaración de lo expresado en el párrafo anterior es de fundamental importancia, dado que el cuerpo viviente se hace visible en el movimiento:

reduciendo el problema a su objetividad más elemental, solo vemos cuerpos vivientes que van y vienen, que tanto construyen cuando destruyen; dando formas diversas a sus creaciones intangibles y, en último término declinaciones y reapariciones corporizables que parecen buscar un asidero estable para normalizar y normatizar tanto derroche de energía (Amavet 1969: 1).

Ahora bien, profundizando aún más en la terminología del cuerpo, decir que el hombre tiene cuerpo no significa nada, dado que está vacío de significación en el sentido amplio de la palabra; claro que, si lo conjugamos diferente, en primera persona, “yo tengo un cuerpo”, lógicamente va a poder realizarse una problematización del hombre en sí mismo, es decir, problematizar “yo tengo un cuerpo” permite sentir, pensar, percibir ese cuerpo desde otra perspectiva y posicionamiento, en un punto permite sentirme, pensarme y percibir mi cuerpo.

pues si en el genérico del decir: “el hombre tiene cuerpo”, no ocurre nada; en la susodicha conjugación en primera persona: “yo tengo un cuerpo” (o bien, simplemente: “mi cuerpo”), ocurre todo cuanto de problematización ofrece el hombre en sí mismo y en sus productos de pensamiento y obra (Amavet 1969: 2).

Como vemos, en el cuadernillo III se concibe por parte del autor una serie de citas en relación a referencias corporales modernas para el análisis del concepto de cuerpo, en donde se mencionan autores como: Max Scheler y Ludwig Landsberg; postulando ¿Qué significa para el hombre tener cuerpo?; Gabriel Marcel; citando como subtítulo “yo soy mi cuerpo”, a Sartre, exponiendo “el cuerpo, tal como es para mí, no se me aparece en el medio del mundo”; exhibe de Merleau Ponty “la mediación corporal lo más a menudo se me escapa. Solamente porque somos desintegrados podemos hablar indistintamente de cuerpo y alma”; de Educardo Nicol, convoca de este autor “yo soy mi cuerpo, pero no puedo ser sin él”; y de Ruyer expone “la conciencia es instrumento del cuerpo. De todos ellos produce un análisis breve para extraer lo que a él le resulta significativo a la hora de analizar el concepto de cuerpo; nosotros no realizaremos la descripción y análisis de cada uno de ellos, pero sí observamos que inevitablemente el autor quería generar una instancia de gran importancia al exhibir las citas que establece cada autor en mayúsculas. Asimismo, un común denominador de todas estas citas seleccionadas es que en todas ellas aparece la palabra cuerpo. Por último, a partir de estas referencias crea el enunciado “soy el cuerpo que pretendo mío”, generando la posibilidad de poder pensar al cuerpo desde el sujeto, lo que me permitirá modificar este cuerpo, construirlo y deconstruirlo, sentirlo, etc.

Claro que al establecer “soy el cuerpo que pretendo mío” se pone en juego una serie de interpretaciones y, al mismo tiempo, se hace presente una de las

teorías en las cuales se formó el pensamiento Amavetiano. Para ser más explícitos, al decir “soy el cuerpo que pretendo mío” se denota una cierta afinidad con la teoría de Merleau Ponty, en la cual el ser es vivenciado en su experiencia por el ser en él y desde él, abriéndose a un todo caracterizado por el ser corporizado. Asimismo hay una relación con el “en sí” y el “para sí” planteados por Merleau-Ponty. Reinterpretando lo que comprendemos por el concepto: “en sí”, sería esa posibilidad psíquica de pensar mi cuerpo, es decir, soy el cuerpo. Ahora bien, “que pretendo mío” está en estrecha relación con el cuerpo-tener, dado que hace alusión a la parte física, fisiológica, casi objetal del cuerpo, por eso es que lo pretendo mío.

Lógicamente la idea no es hacer una división cuerpo-psiquis, ya que en la unidad de ello es donde habita el cuerpo. El autor realiza la distinción lingüística para un mejor entendimiento del cuerpo como una unidad:

se trata de un planteo particular concerniente a la disciplina que responde a ese nombre; y su inclusión en este breve (e intencional) muestreo sólo obedece a razones de crítica comparada y no a presunciones consagratorias o sentenciosas. En efecto, a los requerimientos de esa crítica comparada, que responden a la rigurosidad del actual lenguaje lógico, se ha estructurado el presente (aunque brevísimo) muestrario, en donde el cuerpo (humano) asume el papel de protagonista (Amavet 1969: 3-4).

En esta cita, Amavet establece que la idea de realizar el muestrario de autores no es para establecerlos como verdades sagradas, sino más bien para poner a la luz que el cuerpo tiene un papel protagonista en el contexto en el cual escribe.

Ahora bien, dado que lo que realizamos en los párrafos anteriores son solo interpretaciones, consideramos relevante exponer el sistema de pensar el cuerpo realizado por Amavet desde sus propias citas:

lo sorprendente es que la total proximidad del cuerpo (al punto de quedar fundido con aquel que lo piensa) determina su olvido como instrumentador de ese mismo pensamiento, pues lo dota del auténtico sentir para el pensar creador; y ambos (sin excluirse) desembocan en ese “comportamiento humano”, tan difícil (diríase imposible) manejar desde fuera como las cosas que realmente se poseen y, por lo tanto, no representan el “sí mismo” en cada caso particular (Amavet 1969: 5).

Interpretando al autor, podemos establecer que el cuerpo, al ser tan mío, al ser en mi cuerpo, tiene tanta proximidad con el hombre que éste termina por olvidar que él es el auténtico sentir, para poder lograr un pensar creador, lo que genera el comportamiento humano. Lógicamente, esto es manejado desde ese cuerpo, no desde afuera, sino desde y a partir de este cuerpo que pretendo mío.

Aclarando un poco más la idea, interpretamos que el cuerpo no es un mero sustantivo, cuerpo de nadie, sino que tiene un presunto poseedor, explicitado en el “soy un cuerpo”, y es ahí en donde se hace manifiesto, inteligible, visible, palpable.

Amavet está pensando al cuerpo desde el campo disciplinar de la Educación Física. Más allá de que en la construcción de este pensamiento participen otras disciplinas, se hace perceptible la idea de poder pensar al cuerpo no desde otra disciplina como la física, con su noción de masa (es decir, pensarlo como objeto, cosificarlo), sino que más bien se visualiza la necesidad de pensar al cuerpo humano –y por consiguiente se menciona la especialidad genética, para hablar de las distinciones que se hacían en la época en la cual escribe, para distinguir y diferenciar las especies vividas. Bajo una perspectiva Amavetiana, el cuerpo humano es un cuerpo más allá de las cuestiones puramente biológicas, que excede; este cuerpo es una constante interacción con su medio, y eso lo va transformando, en el sentido amplio de la palabra.

Ahora bien, nos es imprescindible establecer a qué se refiere el autor con cuerpo vivido o real. Este cuerpo vivido es tomado como una unidad, y para un mejor entendimiento del mismo es fragmentado en corper (orgánico) y leib (vivido); cuando el autor habla de corper hace alusión a una perspectiva biológica de esta parte del cuerpo, es decir, a su composición orgánica. Cuando habla de leib se refiere a ese cuerpo construido socialmente, es decir, significado en esa cultura y en función de la mirada del otro.

Esta terminología a la que recurre Amavet es solamente para un mejor entendimiento del concepto de cuerpo, pero la propuesta del autor es establecer un cuerpo integral, un cuerpo como lo uno, que a sí mismo se percibe como lo uno.

Entonces, en función de lo expuesto en esta corriente de pensamiento nos apartamos del dualismo cartesiano, para pasar a hablar de un cuerpo fenomenológico en la búsqueda del ser; este no es un cuerpo ensamblado desde lo orgánico y psíquico, sino un todo, es decir, un cuerpo vivido.

Luego de establecer qué interpretamos por cuerpo real o vivido, pasaremos a hablar del juego de palabras que propone Amavet en cuanto a cuerpo-ser y cuerpo tener, en donde se visualiza un intento por parte del autor de figurar una idea de hombre integral.

Amavet expone:

En donde cuerpo tener es “tecnificado” para servir de instrumento a una civilización competitiva, de aspiración cuantitativa y regida por “una moral de éxito”; o bien el cuerpo es “humanificado” (cuerpo ser), para que sus productos sean realmente humanos, en una constante superación del ser sobre el tener, que lo abra a esa espiritualización cósmica no negada aún por la misma ciencia de avanzada (Amavet 1969: 7).

Cuando el autor habla de cuerpo-ser, expresa un cuerpo humanificado para que sus efectos sean realmente humanos, es decir, un cuerpo sensible, que percibe, siente y se significa en el contexto en el cual se construye. Ahora bien, cuando habla de cuerpo-tener hace alusión a un cuerpo tecnificado que sirva para una sociedad competitiva, promoviendo la construcción de un ciudadano que sea útil para la sociedad en la cual está inmersa.

La perspectiva del autor en cuanto al cuerpo-ser y el cuerpo-tener está íntimamente ligada a una nueva educación, a la educación renovada, que lucha por un cambio cada vez más perentorio del pensamiento correspondiente. Cabe aclarar que un común denominador para las disciplinas psicológicas y pedagógicas es, como establece Amavet, “el de obrar”. Claro que este pensar va a estar asociado a una posibilidad de reflexión y no repetición, y que lógicamente la repetición estaría asociada a la actitud del que piensa con la noción del cuerpo-tener.

la reiteración de que la forma de pensar determina (salvo imponderables o impedimentos deliberados) la manera de obrar, sigue y seguirá en pie siempre que

este pensar optativo no se escinda del sentir: pues ambos habitan el mismo cuerpo vivido (Amavet 1969: 7).

La cita expuesta en el párrafo anterior es de fundamental importancia, dado que esclarece aún más la idea de pensar un cuerpo como unidad, que no necesariamente está ligado a pensar y obrar, sino más bien habitando ese cuerpo en una constante interacción entre pensar y sentir, ese mismo cuerpo vivido.

Cuando habla de Educación en relación al cuerpo, el autor dice: “No hay educación sin Educación Física, como no hay alma sin cuerpo, ni forma sin materia” (Amavet 1972:3).

Hay un lugar para la originalidad en la propuesta Amavetiana cuando inscribe la lógica de la importancia de un docente investigador. Se realiza en esta línea un desplazamiento de la formación basada en docentes técnicos reproductores de prácticas y teorías, al intento de formación de profesores productores de prácticas y teorías. En su tesis de Licenciatura, Alicia Villa describe ésta cuestión:

A los efectos de preparar, no solo profesores en los dominios de la Educación Física, sino también futuros investigadores, el plan tiende a asegurar que su formación, además de teórico-práctica específica sea completada por aspectos motivadores de experiencias y vivencias que enfrentarán al estudiante con los problemas concretos de la educación, en los distintos ciclos de la enseñanza y los de la comunidad en general (Villa 2000: 9)

Así, además de la preparación específica se ha previsto que los estudiantes de esta carrera adquieran preparación pedagógica y científica que acredite su formación docente y su capacidad de juicio crítico.

Luego de lo expuesto, nos es imprescindible aclarar que la educación estaba en función de ese cuerpo ser-tener, y por ende, la educación también es tomada por Amavet como educación tener- ser. Cuando habla de educación tener, entonces, hace alusión a una educación del cuerpo que sirva como instrumento para el desempeño en una civilización competitiva, y cuando hace referencia a educación ser habla justamente de una educación humanizada, es decir, volcada a que ese “cuerpo ser” se humanice.

A modo de cierre de esta conceptualización realizada por el autor, exponemos dos citas que dejan entrever lo establecido y aclaran aún más la concepción de educación en relación al cuerpo:

así en el caso de la educación por lo físico, elegimos especialmente la aceptación que determina que educación es “llevar” o “conducir”; lo que equivaldría a decir que se trata de “llevar o conducir por lo físico [...] pero en el caso de la educación de lo físico, elegiríamos con exclusividad la aceptación de “sacar afuera”, equivalente a “extraer las aptitudes de lo físico”, que de por sí obedecen a un fenómeno de autodesarrollo o auto desenvolvimiento (Amavet 1957: 17).

Cierre del apartado

Sin duda alguna, Amavet pensaba al concepto de cuerpo en un contexto; por ende, inevitablemente la construcción de su pensamiento va a estar impregnada de las teorías que estaban en boga. Como se visualiza a lo largo del capítulo, él produce una invención terminológica, en relación al cuerpo, que no se realiza de forma aislada, pensaba un cuerpo dentro de la Educación Física, y pretendía que el estudio de estas concepciones pudiera ser el puntapié para pensar una Educación Física renovada, que en un punto se aleje considerablemente de una Educación Física biológica como la que podía proponer Romero Brest. Por supuesto, no es de nuestro interés dar juicios de valor en cuanto a las teorías, sino más bien exponerlas para poder discutir las.

Entonces, para Alejandro Amavet el análisis del concepto de cuerpo era de gran importancia. El poder indagar, desarmar y volver armar los conceptos, permite problematizarlos, pensarlos, analizarlos e incluso transformar su significado; en este punto, quizás las expectativas de Amavet no giraban en torno a cambiar la concepción del cuerpo, sino que más bien pretendían brindar la posibilidad de problematizarlos, intentando generar futuros docentes investigadores.

3.2 Individuo psicofísico diferenciado

Desde los comienzos de la construcción del campo disciplinar de la Educación Física, la concepción de cuerpo más trascendental es la de cuerpo

biológico, pensado desde su complexión orgánica. En la Educación Física, este tipo de concepciones persisten en la actualidad en algunas perspectivas de la disciplina. Pero no nos vamos a detener a hacer un análisis exhaustivo de esta concepción de cuerpo orgánico, ya que nos interesa destacar una concepción de cuerpo que no se acaba en la naturaleza, focalizando en un cuerpo que se construye desde múltiples dimensiones.

Bueno, ustedes se preguntarán: ¿a qué se refiere Amavet cuando dicen “instrumento psicofísico diferenciado”? Este es uno de los interrogantes que intentaremos problematizar para poder interpretar y esclarecer esta concepción construida por el autor. Lógicamente tiene íntima relación con lo establecido en el capítulo anterior, pero estas cuestiones las iremos aclarando con el correr del capítulo.

Ahora bien, ¿cómo puede sintetizarse la noción de individuo psicofísico planteada por Amavet? La siguiente cita ilustra esta cuestión: “Adviértase que lo psíquico aparece doblemente implícito: porque todo saber empieza por ser psíquico; porque la ‘persona sabedora’ constituye básicamente una unidad y una totalidad psicofísica indivisible, única, diferenciada e intransferible (Amavet 1969: 1).

A continuación citaremos un extracto del cuadernillo N° 3 de Amavet, en donde él expresa a este individuo psicofísico, no de manera universal ni abstracta, sino más bien haciendo alusión a la importancia del término diferenciado, justamente por la construcción de subjetividad de cada sujeto que lo expresa como único y particular:

Se trataría de utilizar el individuo psicofísico como “medio” (o instrumento) fundamental para promover la educación del hombre. Adviértase, sin embargo, que el artículo “LO” (determinado en género neutro) hace abstracción de la realidad diferenciada implícita en cada individuo psicofísico o, lo que es lo mismo, da por sentada una uniformidad que no existe en la naturaleza intrínseca y extrínseca del hombre concreto (Amavet 1969: 1).

Ahora bien, hasta el momento aún no queda del todo esclarecido a qué nos referimos con “individuo psicofísico diferenciado”; para ello es necesario generar una lectura más general en la oración “individuo psicofísico diferenciado”, que nos

permita reflexionar que la distinción conceptual y semántica que realiza el autor es de fundamental importancia, porque (así lo interpretamos) se refiere al individuo como lo uno, es decir, a cada individuo como una unidad. Esta unidad está constituida por lo que el dualismo cartesiano separaba en “mente-cuerpo” o “psico-físico”. En este punto Amavet realiza un esfuerzo por romper con este par antagónico y generar esta perspectiva de cuerpo, unificada y a la vez diferenciada. Cuando Amavet menciona “diferenciada”, se refiere a la posibilidad de visualizar a las personas en la particularidad de cada sujeto, aquello que lo hace irremplazable e inconfundible, aquello que nos caracteriza en nuestra personalidad.

Para un mejor entendimiento exponemos una cita textual del autor que aclara aún más la concepción:

lo curioso es que en tal concepción (aunque por distintas razones) no se halla sola. Todavía tiene vigencia la idea de que, por un lado, es posible asistir la mente y por el otro el cuerpo para que, en un equilibrio que se vigila permanentemente (con el ojo puesto en la balanza) pueda arribarse a una “armoniosa yuxtaposición de partes”. Es decir, que lamentablemente se confunde lo que ya viene dado (y por lo tanto integrado psicobiológicamente), con lo que se supone integrar desde fuera en una lamentable promiscuidad de asignaturas formativas e informativas. (Amavet 1968: 2).

En este “individuo psicofísico diferenciado”, en este cuerpo, en este hombre total, es en donde encarnan todas las perspectivas en las cuales fundó su pensamiento Amavet: el humanismo, que pone en primer lugar al hombre, la fenomenología que toma al cuerpo como unidad, etc. En esta propuesta, realizada por Amavet, de la utilización de agentes educativos, no podría implementarse la aplicación de meras técnicas reproductivas características de los entrenadores, porque se parte del pensar al hombre total, este hombre que también se construye en función de las prácticas corporales como el deporte, el juego, la gimnasia, etc. Desde Paracelso, y con las sucesivas afirmaciones y negaciones de biólogos, psicólogos y filósofos, se ha venido sosteniendo “que el pensamiento alcanza su expresión en el cerebro, pero se forma con la contribución incesante de todas las partes de nuestro ser” (Amavet 1957: 16).

Por ende, cuando Amavet propone un “individuo psicofísico diferenciado”, la mención a lo físico constituye específicamente para nosotros la relación órgano

función; partiendo de esto ya no hay peligro de que generemos un fraccionamiento del cuerpo, sino que más bien nos permitirá visibilizar y sentirlo como unidad.

Esta concepción de individuo psicofísico diferenciado no solamente considera al cuerpo como unidad psicológica y física, sino también, en aquella interacción social, la cual participaría también de la formación y diferenciación de cada individuo.

Claro que no debemos olvidarnos de lo reinterpretado por Alicia Villa en cuanto a la lectura de los escritos de Amavet, en donde la misma menciona que la especificidad de la Educación Física está dada por el movimiento (Villa 2009: 87) Consideramos interesante esta interpretación, dado que para Amavet el cuerpo se hace visible en función del movimiento, y por ende es aquí donde la Educación Física cumple una función crucial. Por esta misma razón, es de fundamental importancia resaltar que la Educación Física cumple un papel muy importante en la formación de este cuerpo.

3.3. Individuo y la educación

Como nuestro trabajo no se refiere al estudio del concepto de educación, lo mencionamos tal como lo menciona Amavet en relación al individuo psicofísico diferenciado. Ahora bien, Amavet establece que este individuo necesariamente requiere de un guía, y este guía para la aventura humana de la realización total va a ser el Educador. “Los fines generales (que comprenden a todos los educandos) se concretan en la formación del individuo psicofísico diferenciado como instrumento aprendedor y emprendedor del saber en cada época y circunstancia” (Amavet 1967: 3). Esta cita remite a la posibilidad del educador de formar un individuo, un hombre total, que sea competente para la sociedad en la cual se encuentra inmerso. Claro que para poder lograr esto, y beneficiarse de esto, esta educación debe ser asumida por el individuo psicofísico.

En este punto Amavet se toma el trabajo de “dar sentido” a cada una de las proposiciones reestructuradas, en base a proposiciones elegidas, para lograr una educación psicofísica completa.

Antes de la exposición y explicación de las proposiciones, el autor hace la siguiente aclaración:

la semiótica (metalenguaje), como ciencia general de los signos en el lenguaje, presenta tres dimensiones: sintaxis lógica, semiótica y pragmática; recurriéndose a ella en este caso, para fundamentar un cambio de significación y aclaraciones pertinentes con relación a la cuestionada educación (Amavet 1968: 3).

Luego de ello realiza algunas aclaraciones terminológicas que exponemos y reinterpretamos a continuación:

- Educación de lo psicofísico: se trata de ejercer la acción educativa sobre la “materia de que está hecho” el ente que puede recibirla. O sea: el individuo psicofísico presente en la criatura humana (Amavet 1968: 4).
- Educación por lo psicofísico: se trataría de utilizar el individuo psicofísico como “medio” (o instrumento) fundamental para promover la educación del hombre (1968: 4).
- Educación para lo psicofísico: se trataría de una acción (presuntamente educativa) cuyo “fin u objetivo” fuese el cuerpo sin más, al margen y aisladamente de toda otra intención pedagógica (1968: 4).
- Educación con lo psicofísico: se trataría de una interpretación muy similar a la formulada en el segundo punto, ya que “por” y “con”, en la escritura lógica de la expresión semi-configurada, común a todas, denotarían indistintamente tanto “medio de ejecución” como “instrumento o medio empleado”. (1968: 4)
- Educación desde lo psicofísico: se trataría de aproximarse al ser concreto objetivado en ente, a su vez traducido –para la ocasión– en individuo psicofísico destinado a la educabilidad. Será importante insistir en la singularidad de este individuo educable, que, si bien no se divide (por estar psico-orgánicamente integrado), se ofrece siempre diferenciado originariamente, hechos que en ningún caso podrán modificarse del todo mediante una educación que ofrece aspectos contradictorios (1968: 5).

Amavet, al establecer una educación desde, para, por, con y de lo psicofísico, hace visible el cuerpo constantemente, en este individuo psicofísico

con el cual la educación está en íntima relación y constante interacción. Este individuo, como venimos analizando, es en un punto una visión de cuerpo interpretada por el autor.

El autor, entonces, luego de la descripción minuciosa de las proposiciones que expusimos en los párrafos anteriores, comulga con la última cita para arribar a la estructuración (lógica) de la Educación Física, y brindarle la posibilidad de una nueva ubicación en el proceso de educación humana.

Ello lo fundamenta desde la afirmación de que la base psicoorgánica primaria, desde la cual emergen las posibilidades que hacen del hombre un ser educable, no es una base estrictamente fija, sino que se desenvuelve en un continuo espacio tiempo, simultáneamente con las facultades que de ella dependen y de ella reciben su sustento.

Claro que esta educación se propone un individuo psicoorgánicamente integrado, lo que quiere decir que esta característica se va a mantener porque es lo que le brinda, asimismo, cierta particularidad y singularidad a cada individuo, siempre y cuando esta educación brinde aspectos que le permitan a este individuo psicoorgánicamente integrado desenvolverse en una sociedad y cultura particular, a partir del movimiento.

Ahora bien, si hablamos de educación desde y por lo psicofísico, recuperando la distinción que realiza el autor, podemos visualizar la posibilidad de re-significar los términos por separado para un mejor entendimiento.

Cuando se refiere a “desde”, hace alusión a que ese sujeto es movido por su medio propio de ejecución: es algo así como el contenido global de la educación humana. Por otro lado, cuando se refiere a educación “por” lo psicofísico, descubre la integración corporal desde adentro, la despliega; esta educación revelaría el cometido de la propia disciplina.

Por lo tanto, el “desde” pasaría a cumplir una mirada más global y el “por” una mirada más específica dentro del campo disciplinar de la Educación Física.

En principio expondremos la cita textual de Amavet para luego pasar a explicar qué interpretación realizamos de la misma:

O sea: lo potencial (desde) activado por su medio propio de ejecución (por) en beneficio de la educación diversificada, que ya no persigue la “integración” desde fuera sino que, al descubrirla dentro, la desenvuelve en aptitudes de todo orden y posibilidad (Amavet 1968: 6).

Con ello quedaría señalado que la tan pretendida educación integral es un despliegue. Desde esta perspectiva, entonces, no trabajaríamos con una parte del hombre, con un hombre fraccionado, dividido, separado, desde la esfera intelectual a la física, corporal, sino con un hombre total, íntegro. E incluso esta perspectiva es desplegable a todo el universo conceptual del que estamos hablando.

Ahora bien, bajo esta perspectiva, es notoria la posibilidad de pensarnos como una unidad psicofísica, o de cuerpo-alma que se fusionan para formar esa unidad corporal. Lógicamente, esta unidad del cuerpo va a permitir percibirme, pensarme, descubrirme, observarme desde un lugar indiviso; en este aspecto el autor es claro, ya que en la concepción de “individuo psicofísico diferenciado” es notoria la perspectiva unificadora entre la dualidad cuerpo-mente. Aunque no hay que olvidar que, como establecimos al comienzo del capítulo, al referirse al término “físico” Amavet está pensando en la relación “órgano-movimiento-función”. Esto quiere decir que la concepción de “físico” siempre va a estar relacionada con la posibilidad de movimiento, construyendo y significando un cuerpo desde una perspectiva no solamente indivisa, sino también fundada en la posibilidad de movimiento, lo que permite y da paso a la Educación Física como disciplina formadora.

A modo de cierre del capítulo, consideramos pertinente mencionar que el cuerpo establecido por el autor no es uno, ya que dentro de su concepción se pueden visualizar múltiples formas de interpretación: encontramos un cuerpo-tener y un cuerpo-ser, esclarecidos en el capítulo anterior, así como también un cuerpo real y/o vivido. En este contexto, la relación con estas concepciones estaría dada

desde una reinterpretación realizada por nosotros, lógicamente no considerada como si fuera la verdad única ya que se trata, justamente, de una interpretación.

Entonces, vale aclarar que entendemos la concepción de individuo psicofísico diferenciado como la forma general y a la vez integral de la concepción de cuerpo construida por el autor.

En el siguiente capítulo, analizaremos si estas concepciones se visualizan, o se dejan entrever, en los programas de las teorías I, II, III, IV, V y de la Educación Física I, II, III, IV, V, como así también en el plan de estudio de la carrera de Educación Física 2000.

4. Capítulo IV: “El pensamiento de Amavet en la coyuntura actual de la Educación Física”

4.1 Plan de estudios en la formación docente de la UNLP de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

En el presente capítulo realizaremos una descripción metodológica del plan de estudios en general, para poder lograr un hilo conductor con lo establecido anteriormente, y con lo que pretendemos exponer a continuación. Esta descripción será meramente introductoria, dado que lo que concierne a esta tesis es el análisis de las concepciones de cuerpo sostenidas por Alejandro Amavet, y de la adopción de su teoría en los documentos actuales de la Universidad Nacional de La Plata. Por ende, para un mejor entendimiento comenzaremos describiendo el plan de estudios del profesorado y de la licenciatura, para luego pasar a analizar específicamente el área de las teorías y las Educaciones Físicas. Seleccionamos el análisis de los programas de las asignaturas Teoría de la Educación Física I, II, III, IV y el de las Educación Física I, II, III, IV, V; escogimos estas asignaturas dado que pertenecen al trayecto de la formación teórico práctica en Educación Física.

El Plan de Estudios abarca un tronco de asignaturas comunes que lo recorre en su totalidad y que se articula a determinada altura de su desarrollo con los trayectos correspondientes a las modalidades Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Los estudiantes deberán optar por una u otra modalidad, pudiendo cursar la otra posteriormente. El desarrollo de esta tesis se basa, como establecemos al comienzo de la misma, en la posibilidad de analizar si existen sesgos de la teoría amavetiana en relación al cuerpo en los documentos ya explicitados. A continuación realizaremos una descripción del plan de estudios para un mejor alcance:

-El tronco de asignaturas comunes en la licenciatura y el profesorado incluye los siguientes trayectos de formación teórico-práctica: Educación Física 1, Educación Física 2, Educación Física 3, Educación Física 4 y Educación Física 5; Teoría de la Educación Física 1, Teoría de la Educación Física 2, Teoría de la Educación Física 3 y Teoría de la Educación Física 4.

-En dicho plan de estudios, contamos, además, con asignaturas de área biológica: Anatomía Funcional, perteneciente al primer año de estudio; Fisiología Humana, correspondiente al segundo año de la carrera; y Fisiología Aplicada a la Educación Física, en tercer año del profesorado.

-Asimismo, encontramos el trayecto de formación general, en donde se encuentran asignaturas como: Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, ubicada en el primer año junto con Filosofía; y Sociología, correspondiente al segundo año de la carrera.

-En otra de las categorizaciones de las asignaturas, encontramos el trayecto de la formación pedagógica con asignaturas como: Pedagogía, Historia de la Educación General; y Política y Legislación de la Educación Argentina, todas ellas en tercer año del profesorado. En cuarto y quinto año de la carrera se cursa Psicología Evolutiva I y Psicología Evolutiva II.

-En el área de trayecto de formación en investigación, se sitúa Estadística Aplicada a la Educación Física, perteneciente a segundo año, y Metodología de la Investigación en Educación Física correspondiente al tercer año de la carrera.

-La modalidad del **Profesorado en Educación Física** incluye, además, Didáctica Especial 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2), Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2), ambas asignaturas en cuarto año del profesorado; Didáctica Especial 2 (E.G.B. 3, Polimodal), Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (E.G.B. 3, Polimodal), Didáctica para la Integración en Educación Física, y diferentes opciones de Seminarios que brinda el Departamento de Educación Física, pertenecientes a quinto año del profesorado.

-La **Licenciatura en Educación Física** ofrece cinco orientaciones: orientación en educación, orientación en filosofía, orientación en ciencias sociales, orientación en arte y comunicación, orientación en ciencias biológicas. Claramente la finalidad de estas tres orientaciones según el plan de estudios está en base a la posibilidad de establecer un diálogo con especialistas de otras disciplinas y prepararse para poder establecer trabajos interdisciplinarios.

-Los estudiantes de la licenciatura deberán

elegir una de las cinco orientaciones y presentar a las autoridades del Departamento de Educación Física, para su consideración y aprobación, un plan debidamente organizado y fundamentado que conste de seis (6) espacios curriculares: entre tres (3) y cinco (5) asignaturas y entre uno (1) y tres (3) seminarios, el cual deberá incluir, en todos los casos, un seminario de elaboración de tesina (Plan de estudios 2000: 3).

Este plan tendrá que estar relacionado con la orientación seleccionada y con el tema de la tesina de graduación.

Los estudiantes podrán elegir asignaturas y seminarios tanto del Departamento de Educación Física como de otros Departamentos de la Facultad de Humanidades o de otras Facultades de la UNLP, y en caso de existir convenios con otras Universidades del país y del extranjero también podrán realizarlas. Para presentar la tesis de licenciatura deberá contar con un tutor, y este tutor podrá pertenecer al Claustro de Profesores de cualquier Universidad.

A continuación exponemos lo que se establece que deberán hacer los estudiantes para obtener el título de Licenciado en Educación Física:

a)

Aprobar un trabajo final, o tesina, que podrá estar constituido por un trabajo de investigación o de diseño de proyectos o políticas en pequeñas escalas, de formulación de propuestas de gestión y/o evaluación, o constituir un informe acerca de prácticas profesionales realizadas, las cuales no podrán ser las que se mencionan en el apartado siguiente. El trabajo Final o Tesina será definido por cada estudiante con su tutor y deberá tener una extensión mínima de 50 páginas, a dos espacios, en papel tamaño carta (Plan de estudios 2000: 3).

b)

Realizar prácticas profesionales en instituciones preferentemente públicas, aunque no exclusivamente, junto a un profesional que cumpla funciones específicas en dicha institución. El tiempo de trabajo será de cien (100) horas reloj como mínimo e incluirá la presentación de una memoria de lo actuado de entre 10 y 15 páginas, a dos espacios, en papel tamaño carta. La memoria deberá ser firmada por el profesional junto al cual sea realizada la práctica y elevada al Departamento de Educación Física para su aprobación (Plan de estudios 2000: 4).

Por último, están las Capacitaciones, donde los alumnos de ambas modalidades deberán aprobar dos niveles en idioma (Inglés, Alemán, Francés, Italiano o

Portugués), pudiendo elegir capacitarse en uno o diferentes idiomas. Así también está la Capacitación en Informática.

A modo de ejemplo el plan de estudios presenta un modelo de organización en cinco años para el profesorado de Educación Física como para la licenciatura, de forma sintética y organizativa:

Primer año: Educación Física 1; Teoría de la Educación Física 1; Anatomía Funcional; Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana; Filosofía.

Segundo año: Educación Física 2; Teoría de la Educación Física 2; Fisiología Humana; Estadística Aplicada a la Educación Física; Sociología.

Tercer año: Educación Física 3; Teoría de la Educación Física 3; Fisiología Aplicada a la Educación Física; Pedagogía. Historia de la Educación General; Política y Legislación de la Educación Argentina.

A partir de aquí se divide en Licenciatura y Profesorado, comenzaremos describiendo el **Profesorado**:

Cuarto año: Educación Física 4; Teoría de la Educación Física 4; Metodología de Investigación en Educación Física; Psicología Evolutiva I; Didáctica Especial 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2); Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2).

Quinto año: Educación Física 5; Psicología Evolutiva II; Didáctica Especial 2 (E.G.B. 3, Polimodal); Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (E.G.B. 3, Polimodal); Didáctica para la Integración en Educación Física; Seminario.

Para la **Licenciatura**:

Cuarto año: Educación Física 4; Teoría de la Educación Física 4; Psicología Evolutiva I; Asignatura 1; Asignatura 2; Seminario 1.

Quinto año: Educación Física 5; Psicología Evolutiva II; Asignatura 3; Asignatura 4; Seminario 2.

En línea con la descripción del plan de estudios, y para un mejor alcance del análisis del concepto de cuerpo, entendemos que es importante establecer brevemente una tabla de equivalencias entre el plan que confeccionó Amavet en 1957, y el plan modificado que sería aquel que venimos describiendo, solo a modo aclaratorio y expositor, sabiendo que nuestro tema de investigación es el análisis del concepto de cuerpo.

Tabla de equivalencias entre el plan anterior y el plan modificado del 2000:

Plan anterior	Plan modificado
Gimnástica I	Educación Física I
Introducción a la Educación Física	Teoría de la Educación Física I Teoría de la Educación Física II
Anatomía Funcional	Anatomía Funcional
Pedagogía General	Pedagogía
Psicología General	-----
Introducción a la filosofía	Filosofía
Gimnástica II	Educación Física II
Fisiología Humana	Fisiología Humana
Didáctica General	-----
Psicología Evolutiva	Psicología evolutiva I Psicología evolutiva II
Gimnástica III	Educación Física III
Teoría Especial de la Gimnástica	Teoría de la Educación Física III Teoría de la Educación Física IV
Lógica y Metodología de la Investigación Educativa	Estadística aplicada a la Educación Física
Psicología de la Educación	-----
Sociología General	Sociología
Historia Argentina General o Historia, Política y Legislación de la Educación Argentina	Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana
Gimnástica IV	Educación Física IV

	Fisiología Aplicada a la Educación Física
Seminario de Investigación en Educación Física	Metodología de la Investigación en Educación Física
Sociología de la Educación	-----
-----	Educación Física V
-----	Política y Legislación de la Educación Argentina
-----	Historia de la Educación General

Profesorado

Didáctica de la Enseñanza Preprimaria y Primaria	Didáctica Especial 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2)
Didáctica de la Enseñanza Media y Superior	Didáctica Especial 2 (E.G.B. 3 y Polimodal)
Pedagogía Diferenciada	Didáctica para la Integración en Educación Física
Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física	Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2) Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (E.G.B. 3 y Polimodal)
-----	Seminario

Licenciatura

-----	Asignatura 1
-----	Asignatura 2
-----	Asignatura 3
-----	Asignatura 4
-----	Seminario 1
-----	Seminario 2

En el presente plan, al analizar el concepto de cuerpo, encontramos que esta categoría teórica aparece en varias oportunidades dada la especificidad del campo disciplinar. Pero, a la hora de hacer visible el discurso amavetiano, nos encontramos con una dificultad en el análisis epistemológico del cuerpo. Dicho inconveniente reside en que aparece de una forma general, es decir, se hace solo mención al concepto pero no se realiza un desarrollo de cómo, o desde dónde, va a ser abordado.

Pese a lo establecido en el párrafo anterior, encontramos e incluso visualizamos la perspectiva amavetiana en el Plan de estudio, cuando se plantea que “En términos de conocimientos, la Educación Física se compromete con la promoción de una relación inteligente del hombre con su propio cuerpo y movimiento, y con el cuerpo y movimiento de los otros” (Plan de estudio 2000: 49). Aquí, en la única cita en que encontramos cierto sesgo de la corriente del pensamiento de Amavet, consideramos que éste le concede un lugar relevante al cuerpo dentro del campo disciplinar de la Educación Física, y que esta correspondencia inteligente de la relación con el hombre y su cuerpo se correlaciona con el individuo psicofísico diferenciado. Con respecto al movimiento, Amavet le da un lugar significativo, al punto que el cuerpo toma un lugar fundamental al tener movimiento.

En este ir y venir de lecturas, se hace notorio en el plan de estudios de Educación Física la perspectiva de la Educación Corporal en relación al cuerpo. Esta corriente de pensamiento plantea una noción de cuerpo que va más allá de un mero conjunto de músculos, articulaciones, huesos, corazón y cerebro. Según Crisorio, este cuerpo es entendido como el organismo que posee el hombre, pero que además, y producto de la mediación con la cultura, se carga de sentidos; es decir, un cuerpo hablado:

...no se puede, después de Lacan, no distinguir lo viviente del organismo individual y a éste del cuerpo. Según él, es el cuerpo de lo simbólico, del lenguaje, el que aísla, individualiza el cuerpo humano, el cual, a su vez, se sostiene en el lenguaje hasta el punto de que no se constituiría si no pudiera hablar como no se constituye el cuerpo de los animales (Galak2009: 292).

Ahora bien, una vez comprendida esta perspectiva en relación al cuerpo, podemos visualizar en el plan de estudios la siguiente concepción de Educación Física:

Actualmente se la considera en relación con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, lo cual la sitúa decididamente en el campo de la educación; es decir, se la concibe como una educación corporal, entendiendo que el cuerpo es, más que el mero soporte orgánico de la existencia, una dimensión construida en la intersección de lo real y lo simbólico, cuyo conocimiento, y no sólo su entrenamiento, deviene crucial a la emergencia del sujeto (Plan de estudios UNLP 2000: 48).

Lo expuesto en cuanto a dicha corriente es solamente para poder mostrar a grandes rasgos otro de los pensamientos que coexisten en la actualidad en relación al cuerpo y al plan de estudios. Lógicamente, merecería un análisis más exhaustivo, pero no lo desarrollamos en profundidad dado que nos correríamos de nuestro objeto de estudio.

Cuando el plan describe los contenidos y objetivos mínimos, desarrolla cada una de las materias que integran el Profesorado y la Licenciatura de Educación Física. Como mencionábamos al comienzo del capítulo, nos detendremos a analizar las Teorías de la Educación Física que se encuentran en ambas modalidades, como así también las Educaciones Físicas; a continuación comenzaremos con las Teorías dentro del Plan de estudios.

Un común denominador que se establece como finalidad de todas las Teorías de la Educación Física es presentarle a los estudiantes los elementos constitutivos de una teoría disciplinar. “El papel de la teoría, se establece en la construcción de las prácticas y en su dimensión generadora, sistematizadora y explicativa” (Plan de estudios 2000: 47) Claramente, en este punto no se visualiza nuestro concepto nodal, pero sí la posibilidad de reflexión teórica promulgada por amavet desde el inicio de la carrera.

Luego de establecerse las finalidades, se presentan los temas correspondientes a cada teoría. En el apartado Teoría de la Educación Física I, se establece que la finalidad de la asignatura es presentar a los estudiantes los elementos constitutivos de la teoría disciplinar. A continuación se detallan los temas, seleccionando entre todos ellos al cuerpo, movimiento y prácticas corporales: construcción histórica de las prácticas corporales y su significación

educativa; representaciones sociales del cuerpo y de las prácticas corporales en occidente: la antigüedad clásica, la edad media, el renacimiento y la modernidad. Estos serían los temas. Al enunciar los conceptos, vemos que no se encuentran bajo la mirada amavetiana, pero sí se observa la posibilidad de analizar al cuerpo desde una perspectiva teórica.

Continuando con la lectura del plan, en el segmento donde se mencionan los temas de Teoría de la Educación Física II, no figura el cuerpo sino las practicas corporales. Además, otro de los temas que aparece es la teoría, planteando la posibilidad de construcción dentro del campo disciplinar; evidentemente en este pensamiento nuestro autor jugó un rol relevante.

Al analizar el apartado de Teoría de la Educación Física III, encontramos entre sus temas la problemática corporal. Fue Amavet quien promovió dicha problemática al problematizar al cuerpo.

Cuando el plan de estudios aborda a la asignatura Teoría de la Educación Física IV, hallamos que entre los temas propuestos se encuentra la problematización del cuerpo. Como vemos, este punto guarda total relación con el tema de Teoría de la Educación Física III. Aquí Amavet cobra especial importancia, fundando la posibilidad de problematizar al cuerpo de la Educación Física dentro de la Universidad Nacional de La Plata.

Los contenidos y objetivos mínimos planteados en el plan para todas las asignaturas Educación Física plantean un común denominador, que sería aquello que las atraviesa a todas a nivel transversal:

La finalidad de las asignaturas Educación Física es presentar a los estudiantes, en el marco de una estrecha relación entre la teoría y la práctica, los contenidos específicos de la disciplina y su articulación con aquellos que hacen a su enseñanza y aprendizaje en sus diversas modalidades en la educación formal y no formal (Plan de estudios 2000:18)

Ahora bien, cuando se produce el tratamiento de las asignatura Educación Física I dentro de ésta se plantean los siguientes temas, “con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida por el Nivel Inicial y el Primer y Segundo Ciclos de la EGB, es decir, la infancia, sin descuidar la relación con otras

etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo” (Plan de estudios 2000: 18)

Dentro de los temas mencionados no aparece el abordaje del concepto de cuerpo en función de la teoría amavetiana.

Cuando se produce el tratamiento de Educación Física II, quienes confeccionaron el programa plantean el abordaje de las etapas de desarrollo comprendida entre el segundo y tercer ciclo de la EGB –es decir, la infancia y la pubertad– y los contenidos planteados por el plan evidencian el concepto de cuerpo abordado por Amavet.

En Educación Física III, los autores de éste programa plantean prestar especial atención a la etapa de desarrollo entre el tercer ciclo de la EGB y el nivel polimodal –pubertad y adolescencia. Al igual que en las Educación Física anteriores, no se hace visible la concepción de cuerpo abordada por Amavet.

Educación Física IV enfatiza la etapa del desarrollo comprendida entre los niveles polimodal y superior –adolescencia y juventud–, mientras que Educación Física V atiende especialmente a la edad adulta y la vejez; en ninguna de las dos asignaturas se menciona el concepto de cuerpo abordado por Amavet.

A modo de síntesis, luego de lo expuesto queda claro que dentro del plan de estudios de la carrera de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata solamente aparece una cita explícita de la perspectiva amavetiana dentro del campo disciplinar de la Educación Física actual. Aunque esto no aseguraría la total vigencia de su teoría, sí permite entrever sesgos de la misma.

“En términos de conocimiento la Educación Física se compromete con la promoción de una relación inteligente del hombre con su propio cuerpo y movimiento, y con el cuerpo y movimiento de los otros” (Plan de estudio UNLP 2000: 49). En esta cita visualizamos la corriente de pensamiento amavetiana donde el cuerpo cobra especial importancia, dándole una relación inteligente al hombre con su cuerpo. En este sentido, dicha noción da lugar al individuo psicofísico diferenciado, donde se integra al cuerpo y la posibilidad de movimiento, elemento crucial para Amavet.

En esta revisión teórica del concepto de cuerpo en el plan de estudios 2000 de Educación Física, observamos otra corriente de pensamiento que existe actualmente, y que conocemos como Educación Corporal, ya descripta.

A la hora de analizar los temas de las teorías y de las Educaciones Físicas, observamos que en cuanto al concepto de cuerpo no figura un sesgo de la teoría Amavetiana; en cambio, sí sucede en cuanto a la posibilidad de problematizar al cuerpo y en la posibilidad de posicionarlo como un tema indispensable dentro del campo disciplinar de la Educación Física, y más aun dentro del análisis teórico.

4.2 Ciclo Extraordinario de Licenciatura en Educación Física

El Ciclo Extraordinario de Licenciatura en Educación Física es un documento en el cual se desarrolla una propuesta curricular, destinada a profesores en Educación Física recibidos en Institutos superiores no Universitarios. Este trayecto está orientado hacia la investigación y la práctica profesional, débitos reconocidos de la formación superior no universitaria.

Dentro de este documento se presentan los Fundamentos y Características del Ciclo de Licenciatura:

La carrera en este ciclo es de grado, teniendo en cuenta el carácter nacional de la Universidad de La Plata, y su modalidad semipresencial, pudiendo ser dictada en distintos lugares del país según demanda. El título otorgado es de Licenciado en Educación Física.

A continuación describiremos la estructura del plan de estudios para luego pasar a analizar en profundidad el tema que nos concierne.

Tal como estipula el plan, el ciclo tendrá una

duración total de dos (2) años, organizados en cuatro (4) semestres de veintiuna (21) semanas cada uno. En cada uno de los tres (3) primeros semestres se cursarán cinco (5) Seminarios, todos de treinta (30) horas reloj de duración, separados entre sí por períodos de cuatro (4) semanas. En estos tres (3) semestres, además, los licenciandos deberán cumplir con Estudios y Tareas No Presenciales, Prácticas Profesionales y actividades de Tutoría. El cuarto semestre

será ocupado íntegramente en actividades de tutoría relacionadas con la elaboración de la tesina o trabajo final (Plan de ciclo: 2000).

Los Seminarios dictados son los siguientes: “Problemática Contemporánea de las Practicas Corporales”; “Problemáticas Contemporáneas en Educación”; “Practicas Corporales y Educación”; “Problemas de Salud Contemporáneos”; “Practicas Corporales y Salud”; “Discapacidad e Integración en el Campo de las Prácticas Corporales”; “Problemas Jurídicos en el Campo de las Prácticas Corporales”; “Problemas Teóricos de la Educación Corporal”; “Epistemología de las Prácticas Corporales”; “Metodología de la Investigación Social en el Campo de las Prácticas Corporales”; “Diseño y Gestión de Políticas y Programas en el Campo de las Prácticas Corporales I”; “Diseño y Gestión de Políticas y Programas en el Campo de las Prácticas Corporales II”; “Evaluación de Políticas y Programas en el Campo de las Practicas Corporales”; “Elaboración de Proyectos de Investigación en el Campo de las Practicas Corporales”; “Elaboración de Tesina o Trabajo Final”.

Para cada uno de los seminarios, se cuenta con una carga horaria específica y obligatoria a describir a continuación:

Seminarios	Horas reloj
Seminario de Nivelación	30 horas reloj
Problemática Contemporánea de las Prácticas Corporales	30 horas reloj
Problemas Contemporáneos en Educación	30 horas reloj
Prácticas Corporales y Educación	30 horas reloj
Problemas de Salud Contemporáneos	30 horas reloj
Prácticas Corporales y Salud	30 horas reloj
Discapacidad e Integración en las Prácticas Corporales	30 horas reloj
Problemas Teóricos de la Educación Corporal	30 horas reloj
Epistemología de las Prácticas Corporales	30 horas reloj
Metodología de la Investigación Social en el campo de las Prácticas	

Corporales	30 horas reloj
Diseño y Gestión de Políticas y Programas en el campo de las Prácticas Corporales I	30 horas reloj
Diseño y Gestión de Políticas y Programas en el Campo de las Prácticas Corporales II	30 horas reloj
Evaluación de Políticas y Programas en el campo de las Prácticas Corporales	30 horas reloj
Elaboración de Proyectos de Investigación en el campo de las Prácticas Corporales	30 horas reloj
Elaboración de Tesina o Trabajo Final	30 horas reloj
	30 horas reloj
Total Horas Seminarios	480 horas reloj
Tutorías	
Total Horas Tutorías	250 horas reloj
Prácticas Profesionales	
Total Horas Prácticas profesionales	100 horas reloj
Tesina o Trabajo Final	
Total Horas Tesina o Trabajo Final	250 horas reloj
CARGA HORARIA TOTAL	1080 HORAS RELOJ

Luego de describir a grandes rasgos el programa del Ciclo Extraordinario de la Licenciatura en Educación Física, pasaremos a analizar el concepto de cuerpo.

En principio, el plan establece que las carreras de los Institutos superiores de Formación Docente en Educación Física, presentan

la tendencia del campo disciplinar a considerar el cuerpo como entidad *psicoorgánica* individual, con las consecuencias que ello apareja para la investigación y la acción educativas en este área, hace necesario contar con una instancia de estudios que defina en su estructura curricular, de modo pertinente y con un alto grado de consistencia, un interés por la gestión de políticas, programas y prácticas sustentadas en la investigación social (Plan del Ciclo 2000).

Reinterpretando el párrafo, se realiza una crítica explícita a quienes piensan la Educación Física exclusivamente desde una mirada sustentada en el pensamiento biológico.

Ahora bien, en este párrafo la crítica recae en el concepto de cuerpo como “psico orgánico individual”; este término nos remonta, inevitablemente, a pensar el concepto de individuo psicofísico diferenciado planteado por Amavet, considerando que decir psico orgánico, sería equivalente a decir psicofísico, dado que los dos aluden a lo físico, orgánico, material del cuerpo. Recordando que cuando Amavet habla de individuo psicofísico diferenciado. La siguiente cita ilustra esta cuestión: “Adviértase que lo psíquico aparece doblemente implícito: porque todo saber empieza por ser psíquico; porque la ‘persona sabedora’ constituye básicamente una unidad y una totalidad psicofísica indivisible, única, diferenciada e intransferible” (Amavet 1969: 1). Bajo nuestra reinterpretación, esta concepción de cuerpo no deja entrever una perspectiva biologista sino más bien una perspectiva fenomenológica.

En el plan de estudios se visualiza cierta crítica de interpretación a la corriente biológica, pero eso no quiere decir que la crítica sea necesariamente a la corriente amavetiana de pensamiento, dado que ese paralelismo lo realizamos nosotros; sin embargo, consideramos que se hace visible de forma implícita la teoría de Amavet en cuanto a la concepción de cuerpo.

Luego del analizar el plan de estudios establecemos para un mejor alcance, la concepción de Educación Corporal:

Esta educación corporal demanda profesionales capaces de pensar y desarrollar propuestas educativas, viables en los diversos ámbitos, que recuperen la disponibilidad corporal como síntesis y expresión significativas del aprendizaje de sí mismo, de la propia capacidad de acción y relación, de la sociedad y del mundo, en el marco de la recuperación del sentido de la acción colectiva, de la solidaridad y del respeto por los otros; profesionales preparados, a la vez, para trabajar por estos propósitos en perspectivas interdisciplinarias (Plan de Ciclo 2000).

Con esta cita queremos poner de manifiesto a grandes rasgos las necesidades de la corriente de pensamiento de la Educación Corporal, que trata al concepto de cuerpo desde un abordaje diferente al que realiza Amavet. Este no es nuestro tema de investigación, pero nos interesa abordarlo dado que es una corriente de pensamiento que coexiste en la actualidad en este plan de estudios.

Interpretamos que la Educación Corporal tiene una perspectiva de cuerpo que no se acaba en la naturaleza, sino que se construye culturalmente.

Esto no sólo permite sino que requiere, dejar de concebir el cuerpo y su educación a partir del organismo; hace necesario quebrar ese esquema categorial y pensar por el contrario el organismo en lo que lo articula al cuerpo y en lo que lo separa de él. Si, como pensaba Heidegger, pensar el universo sin el mundo es pensar apenas los restos del mundo, pensar el organismo sin el cuerpo es pensar tan sólo los restos del cuerpo (Crisorio 2009: 50-51).

Ahora bien, cabe aclarar que según esta posición no hay una elaboración intersubjetiva del cuerpo, sino un permanente construir del cuerpo que no está dado naturalmente, ni desde una mirada puramente progresista; por el contrario, la existencia de este cuerpo se construye en un devenir cultural. De este modo se propone una desnaturalización, tanto del cuerpo como de muchas conceptualizaciones naturalizadas que la modernidad dejó a modo de legado en su afán de controlarlo, como lugar de dominación.

A modo de cierre del apartado, planteamos que en el Plan de estudios 2000 de la UNLP de las carreras de Licenciaturas y Profesorado en Educación Física se visualiza el concepto de cuerpo abordado por Alejandro Amavet, en relación al individuo psicofísico diferenciado, considerando que solamente se registra una sola interpretación de esta corriente de pensamiento. Asimismo se hace visible la posibilidad de problematizar el concepto cuerpo, tarea que fuera promulgada por el autor desde 1957.

Cuando realizamos el análisis del concepto de cuerpo en el Plan de Estudios del Ciclo extraordinario de Licenciatura en Educación Física, podemos visualizar claramente una perspectiva focalizada en la Educación Corporal. Al seguir analizando, encontramos cierto paralelismo con el concepto de cuerpo “psicofísico diferenciado” planteado por Amavet, en una crítica realizada al

concepto de cuerpo “psicoorgánico individual” propio de una concepción sostenida por los Institutos Superiores de Formación Docente. Como dijimos, eso no quiere decir que la crítica sea necesariamente a la corriente de pensamiento amavetiana dado que ese paralelismo lo realizamos nosotros, pero consideramos que se hace visible de forma implícita la teoría de Amavet en cuanto a la concepción de cuerpo.

4.3 Descripción y Análisis de los programas de las Teorías de la Educación Física I, II, III; IV

Considerando fundamental el análisis de los programas de las Teorías, resulta oportuno realizar una reflexión del cuerpo, donde presumimos que implícita o explícitamente aparecería el discurso de Alejandro Amavet. Para ello, se revisaron las fundamentaciones, objetivos, contenidos y bibliografía, que a continuación describiremos detalladamente.

Dado que esta tesis trata del análisis de una categoría teórica, nuestro trabajo de comprobación empírica está focalizado específicamente en este capítulo, ya que es aquí donde intentaremos dar cuenta de los supuestos planteados al comienzo del trabajo. Es por dicha razón que intentamos exponer minuciosamente los datos. Hasta aquí, trabajamos en una descripción minuciosa de los Planes y en un análisis que situó al concepto de cuerpo como objeto. De ahora en más, focalizaremos en los programas de Teoría de la Educación Física de 1 a 4 y en los Programas de las educaciones Físicas de 1 a 5, siendo de primordial importancia analizar las concepciones de cuerpo y en qué medida la perspectiva de Amavet puede ser recuperada, sostenida, argumentada o discutida.

4.3.1 Descripción y análisis del programa Teoría de la Educación Física I

El programa de la asignatura Teoría de la Educación Física I comienza estableciendo como subtítulo la fundamentación y objetivos del programa, dentro de los cuales se establecen los siguientes objetivos generales:

- “Reconocer el valor del conocimiento científico y su carácter paradigmático”.
- “Analizar el concepto de teoría en el campo del lenguaje académico y su incidencia en las prácticas”.
- “Identificar a la Educación Física como una práctica social con sus particulares características, propósitos y ámbitos de desarrollo”.
- “Analizar los contenidos de esta práctica desde una perspectiva histórico-social reconociendo su dimensión pedagógica y didáctica”.
- “Analizar la problemática relativa al cuerpo y al movimiento desde un punto de vista histórico-social” (Teoría EF I 2005: 1).

En el último objetivo se plantea el concepto de cuerpo, su análisis y problematización. Aquí podemos visualizar la impronta amavetiana desde una perspectiva encubierta.

Este programa se encuentra dividido en tres unidades didácticas, que constan de sus respectivos contenidos y la bibliografía en cada unidad. En este punto, consideramos interesante describir qué comprendemos por el concepto de contenidos. Para ello citamos lo siguiente:

el contenido es una construcción social y cultural muy compleja. No nace ya listo, hecho, compleja. No nace ya listo, hecho, completo. Como todo mensaje social, está sujeto a la interpretación, la deformación, el malentendido; depende de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes participan en su elaboración y transmisión (Gvirtz y Pallamidessi 2006: 19).

Siguiendo con el análisis del programa, mencionamos que la primera unidad didáctica se titula “El conocimiento científico y su contexto histórico social”. La segunda “El cuerpo, el movimiento y las prácticas corporales”. Dentro de dicha unidad, se presentan una serie de contenidos a abordar, los cuales describiremos detalladamente:

El cuerpo y la problemática corporal. Representaciones sociales hegemónicas sobre el cuerpo en la cultura occidental. La incidencia de los aportes de las distintas corrientes filosóficas, políticas y teológicas. El cuerpo como realidad socialmente construida. Cuerpo y organismo. Esquema corporal e imagen corporal. Alienación y desublimación del cuerpo en la cultura posindustrial, posmoderna y poscristiana. Los conceptos de ambivalencia, ambigüedad y dualismo. El cuerpo como objeto de consumo. El movimiento y la motricidad. Las

teorías del movimiento. Relaciones entre motricidad y psiquismo. El trabajo, el lenguaje y el juego como expresiones de lo motriz. Papel de la motricidad en la evolución de la especie humana. Las prácticas corporales y motrices en occidente: su valor educativo, higiénico y militar (Teoría EF I 2005: 3).

El tratamiento que se le da al concepto de cuerpo dentro de esta unidad didáctica tiene un rol fundamental, dado que plantea como un problema. Como vimos al comienzo de la tesis, esta discusión fue introducida por Amavet. Sin embargo, podemos observar el abordaje del concepto de cuerpo estudiado desde diferentes posturas.

Ahora bien, dentro de la bibliografía básica encontramos los siguientes autores:

- Bernard, M. (1970). *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Barbero, J. (1997). “La cultura de consumo, el cuerpo y la Educación Física”. *Conferencia dictada en el Tercer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata: Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP.
- Brohm, J. (1993). “Trece tesis sobre el cuerpo”. En Barbero y otros, *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta.
- Berger, P. y Luckman, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Crisorio, R. (1998) “Constructivismo, cuerpo y lenguaje”. En *Revista Educación Física y Ciencia*, año 4. La Plata: Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP.
- Carballo, C. y Crespo B. (2003). “Aproximaciones al Concepto de Cuerpo”. En *Revista Perspectiva* volumen 21 número1. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Dennis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós.
- Dolto, F. (1994). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Furlán, A. (1995) “¿Un cuerpo políglota?” En *Actas. Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata: Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP.

- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y de la modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Meinel, K. y Schnabel, G. (1987). *Teoría del movimiento*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Soler, C. (1990). “El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan”. En AA. VV. *Estudios de Psicosomática*.
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Villar, E. (1992). “La dictadura de la Belleza. En *Revista Página 30* n° julio. Buenos Aires: Editorial La Página.
- Vicente Pedraz, M. (1997). “Educación Física o la disposición regulada de los cuerpos”. *Conferencia dictada en el Tercer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata: Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP.
- Vicente Pedraz, M. (1997). “Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud”. En *Revista Educación Física y Ciencia* año 2. La Plata: Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP.

Como podemos observar en la bibliografía detallada anteriormente, no se encuentra mencionado Alejandro Amavet, y por ende no se visualizan vestigios explícitos de su teoría. Asimismo, nos resulta importante resaltar que la misma brinda un abanico de posibilidades para pensar el cuerpo desde diferentes perspectivas.

Dentro de los contenidos establecidos, cuando se menciona al cuerpo y a la problemática corporal, vemos claramente la impronta amavetiana, como así también cuando se establece como contenido la incidencia de los aportes en las distintas corrientes filosóficas, políticas y teológicas. Este último contenido, creemos, está en relación con la construcción de conocimiento realizada por Amavet, dado que el mismo establece como clave revisar las corrientes filosóficas. En este rastreo que realiza el autor, solamente se ve plasmada su afinidad con la

fenomenología; pero el acto metodológico de pensar en términos filosóficos la concepción de cuerpo es característico de la corriente de pensamiento amavetiana. A continuación, exponemos una cita que deja entrever lo establecido: “constituyendo la presente investigación un autentico esfuerzo de fundamentación filosófica de la Educación Física como Ciencia de la Educación” (Amavet 1969: 1).

Aquí, Amavet pone de manifiesto la necesidad imperiosa de pensar los conceptos en términos filosóficos, con el fin de un mayor alcance de análisis, lo que también podemos observar claramente en esta unidad didáctica. Así, lo que se pone en juego es la posibilidad de repensar un término. Cuando nos referimos a problematizar, hacemos hincapié en la posibilidad de repensar un término.

Por último, la unidad III del programa se titula: “Constitución histórico-social de los contenidos de la Educación Física”, y allí se establece una serie de contenidos que no describiremos dado que no es nuestro tema a analizar.

A modo de resumen, observamos que el programa de Teoría de la Educación Física I no denota el discurso amavetiano en cuanto a la noción de cuerpo, pero éste sí se visualiza de una forma implícita, al plantear como problemático el concepto de cuerpo.

4.3.2 Descripción y análisis del programa Teoría de la Educación Física II

El programa en cuestión comienza estableciendo los objetivos generales, donde se plantea:

- “Reconocer el valor del desarrollo teórico en la Educación Física y su carácter paradigmático”.
- “Identificar a la Educación Física como una práctica social y, como tal, analizable desde la perspectiva hermenéutica propia de las ciencias sociales”.
- “Analizar los contenidos de esta práctica de naturaleza pedagógica y didáctica con un sentido crítico e histórico”.
- “Identificar las líneas de desarrollo teórico de la disciplina” (Teoría EF II 2005: 1).

En dichos objetivos no se hace visible la perspectiva amavetiana de forma explícita, pero sí se deja entrever cierta afinidad con la misma: si bien no se menciona el concepto de cuerpo, sí figura explícitamente dentro de estos objetivos la posibilidad de reconocer el desarrollo teórico en la Educación física y su carácter paradigmático. Claramente, este objetivo tiene una impronta amavetiana, dado que dicho autor establece como necesidad la posibilidad de un desarrollo teórico dentro del campo disciplinar de la Educación Física. A continuación, transcribimos una cita que deja entrever lo establecido: “A la Educación Física (...) precisamente al hecho de imaginarla se debe la circunstancia de que para asirla o aprenderla necesitamos darle esa corporeidad que no existe en ella” (Amavet: 1957: 1).

Sin duda alguna, en esta cita el autor establece como prioritaria la posibilidad de brindar un campo disciplinar en la Educación Física, un corpus de conocimiento teórico para poder pensarla. Y en este punto, vemos la relación que tiene con lo establecido en los objetivos generales del programa de Teoría de la Educación Física II.

A continuación de los objetivos, el programa plantea los contenidos y la bibliografía obligatoria. La unidad didáctica I se titula “El juego, la gimnasia y el deporte como contenidos de las prácticas educativas”. En la selección de contenidos y bibliografía de esta primera unidad, no se hace visible de forma implícita o explícita ningún sesgo de la teoría amavetiana ni de la categoría teórica cuerpo. La unidad II se titula “Las prácticas de la Educación Física”. Aquí, ni los contenidos ni la bibliografía abordan el concepto de cuerpo desde una perspectiva amavetiana.

En la unidad III, titulada “La(s) teoría(s) de la Educación Física”, se establecen los siguientes contenidos:

Antecedentes, tradiciones teóricas e intentos de teorización. Epistemología y saber disciplinar. Los paradigmas actuantes en la producción de teorías: el modelo físico deportivo, la educación psicomotriz y las especulaciones teóricas. Los aportes de otras disciplinas. Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Relaciones entre la teoría y las prácticas. El papel de la didáctica. Evolución y recuperación de las prácticas como objeto de investigación. El paradigma crítico (Teoría EF II 2005: 3).

Dentro de dichos contenidos no se menciona el concepto de cuerpo, aunque sí se hace evidente la necesidad de plantear un análisis epistemológico e intentos de teorización dentro del campo disciplinar de la Educación Física. Como establecimos al comienzo del análisis y descripción del programa, este interrogante fue planteado por Amavet en los años 60, cuando el autor describe la posibilidad crítica de pensar el campo de la Educación Física desde teorizaciones que permitan analizar dicha disciplina. Esto, representa el resultado de investigaciones no habituales para la época.

Consideramos que la investigación dentro del campo disciplinar de la Educación Física permite generar un corpus teórico y realizar un análisis epistemológico dentro del mismo. A continuación, exponemos una cita donde se da cuenta de lo planteado:

es contra este espíritu de imitación que nuestro profesorado debe reaccionar con amplia firmeza. Y no solo reaccionar para dejar demostrado que la imitación, en nuestro campo, es inoperante y hasta perniciosa, sino también para impulsar ese otro espíritu de investigación que tanta falta hace a nuestros educadores físicos (Amavet 1967: 39).

En síntesis, en el análisis de este programa no figura en forma explícita algún rastro de la teoría Amavetiana, aunque sí, nuevamente, en forma implícita, dado que se establece la necesidad de hablar y abordar la problemática de las teorizaciones.

4.3.3 Descripción y análisis del programa de Teoría de la Educación Física III

El programa se inicia instaurando los fundamentos y objetivos en donde se plantea que

La finalidad de la asignatura es presentar a los estudiantes los elementos constitutivos de una teoría disciplinar. Asimismo, establece el papel de la teoría en la construcción de las prácticas y su dimensión generadora, sistematizadora y explicativa de las mismas (Teoría EF III 2006: 1).

Para ello, Teoría de la Educación Física III aborda principalmente los siguientes temas:

- “Aportes de la biología, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, etc., al estudio del individuo, la sociedad y la cultura. Consecuencias para la teoría y la práctica de la Educación Física.”
- “La problemática corporal. Las prácticas corporales en las sociedades actuales” (Teoría EF III 2006: 1).

En el primer tema establecido, podemos mencionar un paralelismo con los escritos de Amavet en los que se propone pensar ciertas problemáticas teóricas. Nuestro tema central, el cuerpo, abre la posibilidad de un análisis desde diferentes disciplinas. El segundo es el concepto que nos compete analizar en esta tesis. De acuerdo con Amavet, el cuerpo ha significado desde siempre un problema capital para la Educación Física (Amavet 1969: 1). Así se pone de manifiesto la importancia de pensar el cuerpo como problema dentro del campo disciplinar de la Educación Física, por ser un campo que trabaja y reflexiona las prácticas corporales.

Luego de establecer los temas, el programa dedica un apartado para detallar los objetivos, entre los cuales se encuentra la identificación del cuerpo como objeto de problematización. Es interesante observar, cómo se sigue transmitiendo esta perspectiva revisionista de los conceptos heredada de Amavet, esta idea constante de pensarlos, de problematizarlos, y así, en un punto, desnaturalizarlos.

A continuación, el programa se divide en cuatro unidades didácticas. La primera establece como contenidos fundamentales “La construcción del conocimiento y su relación con la Educación Física. Especial consideración del campo biológico y fisiológico en la Educación Física.” Analizando dicha unidad, observamos la no aparición del discurso amavetiano.

La unidad II se titula “El discurso pedagógico moderno. El lugar del cuerpo y de la Educación Física en dicho discurso”. Dentro de estos contenidos figura el concepto nodal de nuestra tesis. Aunque en la bibliografía aparece explícitamente este concepto, no se hace referencia alguna al autor en cuestión.

En la unidad III se le da especial relevancia al cuerpo, es por tal motivo que consideramos relevante exponer sus contenidos:

Introducción a la problemática del cuerpo. Notas para una historia de la disciplina escolar conocida como Educación Física (1880-1990). Sus prácticas corporales hegemónicas: la Gimnasia Militar, el Scoutismo, el Sistema Argentino de Educación Física, los Juegos y los Deportes. Referentes discursivos del área. La problemática del cuerpo. El cuerpo en la historia. Abordaje desde distintas disciplinas. El cuerpo como construcción social. Significación para la Educación Física del discurso médico, el discurso psicomotriz, sustentos epistemológicos. La Educación Física, las prácticas corporales y motrices como prácticas sociales. Dos de las tecnologías de poder de la modernidad: las disciplinas y la biopolítica. Su vinculación con la Educación Física. Constitución de la Educación Física como disciplina escolar a fines del siglo XIX. Relación con el contexto sociopolítico. Análisis de las distintas prácticas corporales que circularon en los discursos referidos a la Educación Física: la Gimnasia Militar, el Scoutismo, el Sistema Argentino de Educación Física creado por el Dr. Romero Brest, los juegos y los Deportes. Análisis de algunos referentes discursivos en el campo de la Educación Física: Cagigal, Gruppe, Le Boulch, Romero Brest, Bracht, Crisorio, Vicente Pedraz. Con especial consideración al Profesor Amavet (Teoría EF III 2006: 2).

Nos resulta importante resaltar este último párrafo, donde se destaca el profesor Amavet, dado que los conceptos abordados en la unidad giran en torno al cuerpo, y a la construcción de la Educación Física desde 1880 a 1990, período en el cual el autor tuvo una participación especial. Asimismo, en la bibliografía obligatoria específica de la unidad se mencionan los cuadernillos de Alejandro Amavet.

En la unidad IV se establece la perspectiva de género en la Educación Física. Aquí, dentro de los contenidos se hace una sola mención al cuerpo: la Educación Física como disciplina constructora de cuerpos masculinos y cuerpos femeninos. No analizaremos esta cuestión ya que nos desviaría del objeto de investigación.

A modo de síntesis, en este programa se toma la teoría amavetiana en forma explícita, ya que el autor es mencionado. Es importante resaltar que, a pesar de no indicar conceptos específicos de la teoría amavetiana –como *cuerpo ser - cuerpo tener*–, se establece la problematización del cuerpo como planteamos en líneas anteriores, siendo suficiente para poder poner a la luz que en el programa de Teoría de la Educación Física III aún siguen vigentes algunos sesgos de la teoría amavetiana en cuanto al cuerpo. Esto no se refleja en la

fundamentación del discurso del programa, sino en la posibilidad de presentarlo como un concepto a trabajar dentro de la enseñanza de la materia.

4.3.4. Descripción y análisis del programa de Teoría de la Educación Física IV

El programa de la materia comienza con la fundamentación y los objetivos propuestos a realizar durante la cursada, y el examen final de la asignatura. Allí encontramos: “Desconocer la presencia en toda práctica de un corpus de saberes y/o teorías; por ello, abordar e historizar qué es eso llamado práctica y qué es eso llamado teoría, discursos, saberes, constituye uno de los problemas fundamentales a considerar” (Teoría IV 2012/2013: 1).

A continuación, el Programa afirma: “rescatamos la posibilidad de poder pensar, reflexionar sobre diferentes teorías”, (Teoría IV 2012/2013: 2). Esta cita menciona uno de los principales propósitos de la asignatura, que se relaciona con el trabajo propuesto para esta tesis. Por eso haremos una lectura del programa e iremos visualizando en qué corrientes teóricas se basa, y si realmente hay una impronta amavetiana.

Otra de las cuestiones que nos resultaron interesantes resaltar, es la posibilidad de proveer de herramientas teóricas, a efectos de lograr miradas disciplinares abarcativas, acordes a los acontecimientos político sociales que estamos viviendo. Esto permitiría pensar a un autor en el contexto en el cual se encuentra, lo que guarda relación con nuestra tesis, ya que la idea fue formar un contexto en el cual se construye la teoría Amavetiana.

En nuestra carrera, la problematización sobre el cuerpo la introdujo Amavet como aspecto básico y central para comprender la disciplina. El autor sostenía que “según cómo pensemos el cuerpo pensaremos la Educación Física” (Amavet, en el Programa de Teoría IV). “En tal sentido, situar las prácticas corporales (profesionales, escolares y extraescolares, de investigación, de extensión, de gestión, etc.) en una perspectiva social e histórica requiere la decisión y el esfuerzo de examinar críticamente las tradiciones de saberes que configuran y justifican nuestras prácticas” (Teoría IV 2012/2013: 2).

La cita que expondremos a continuación deja entrever la importancia que brinda la posibilidad de reflexionar y pensar el cuerpo, y expone el posicionamiento amavetiano, ya que brinda la posibilidad de analizar los propios cuerpos en la singularidad cultural. En este punto entra en juego la categorización denominada por Amavet cuerpo psicofísico diferenciado.

Por lo tanto, discernir las complejas relaciones en las que los cuerpos son involucrados y se involucran en las sociedades contemporáneas, e intervenir en y desde las prácticas desde una posición que haga lugar a la emergencia de los sujetos en sus propios cuerpos y que incluya la singularidad cultural, requiere establecer una clara línea divisoria entre un profesional comprometido con la significación de sus propias prácticas y un técnico (Teoría IV 2012/ 2013: 3).

El programa de la materia permite visualizar una mirada actualizada del cuerpo, en función de las diferentes perspectivas que se han introducido en el campo y aquellas que se han pensado desde el propio campo disciplinar de la Educación Física, estableciendo que: “Pensar el cuerpo desde la perspectiva anátomo-fisiológico-biomecánica no alcanza para explicar su complejidad simbólica. El actual nexo entre las biotecnologías, las nanotecnologías, la informática, abre nuevos caminos de indagación en los saberes sobre los cuerpos y sus prácticas”. (Teoría IV 2013: 3).

Otros de los objetivos y fundamentos planteados por la cátedra refieren la histórica discusión entre naturaleza y cultura y, en ese marco, pretenden interpelar los conceptos anátomo-fisiológicos en función de sus límites epistémicos. La siguiente referencia ilustra esta cuestión:

(...) retomar el antiguo tema de la relación entre naturaleza y cultura, en los actuales contextos, no es algo menor, más bien al contrario. Esto no quiere decir que, los conocimientos anatómicos, fisiológicos y técnicos no tengan importancia para nuestro saber disciplinar, pero es necesario situarlos dentro de un conocimiento más amplio, reflexivo y crítico, centrado en la práctica social de la co-construcción de saberes acerca del cuerpo; es decir, en esta perspectiva, los saberes anatómicos y fisiológicos son saberes contingentes (Teoría IV 2013: 4).

Existe por tanto una correspondencia entre el planteo amavetiano y la posición presentada en este programa, en tanto en ambos casos hay una interpelación al agotamiento del cuerpo como concepto orgánico.

A la manera de Foucault, el programa entiende que el cuerpo puede resignificarse en función del lenguaje:

Así, los saberes acerca del cuerpo se construyen en las relaciones corporales con los otros y con un determinado orden social y cultural. La expansión y expresión del cuerpo, la prevención o rehabilitación de su salud, su construcción y conocimiento, requiere la superación del puro individualismo para comprenderlo en tanto sujeto social, a responder a ciertos criterios éticos y estéticos, de comportamiento corporal, de salud y a la consideración de las políticas de estado al respecto (Teoría IV 2013: 4).

Para finalizar con la fundamentación, se establecen los fines en la asignatura, consolidando y profundizando la actitud crítica de cara a los criterios de verdad ortodoxos, que se encuentran instalados como incuestionables y que no brindan la posibilidad de indagar. En la propuesta se resalta la posibilidad de instalar la pregunta constante en lugar de la respuesta consolidada. Asimismo, se propone una lectura del programa en la que los contenidos se encuentran divididos en cinco problemáticas, donde cada una contiene a las demás, más allá de la presentación que está dada en una estructura vertical.

Nos es de fundamental importancia exponer los contenidos para un mejor alcance del análisis:

El módulo uno presenta el conocimiento como problema y aborda los siguientes temas:

Constitución del pensamiento occidental moderno. Distintas tradiciones. Creencia, mito y diversas formas de conocimiento. Razón y ciencia. La “matematización” como sustento del pensamiento moderno. Perspectivismo y pluralismo. Su expresión en Educación Física. La reflexión acerca de las formas de conocimiento en las prácticas corporales. La reflexión epistemológica: un común denominador en las ciencias sociales. La relación sujeto-objeto. Distintas tradiciones. Criterios de verdad y objetividad. El sustento “científico” en el campo de las prácticas corporales. El obstáculo epistemológico como obstáculo para el conocimiento. Los discursos de la modernidad y su crisis actual. Más allá de la modernidad. Los discursos de la Educación Física contemporánea. La ética y la neutralidad como problemas en el campo de la ciencia, la educación y de la técnica. Problemas del lenguaje y del contexto. Las transformaciones político sociales y económicas en los comienzos del siglo XXI. El problema de la identidad de la Educación Física en los nuevos escenarios. Epistemología y decolonización (Teoría IV 2012/2013: 4).

En el módulo dos se presenta a la Teoría y la Práctica como problema; los temas son los siguientes:

Distintos enfoques acerca de las nociones de Teoría y de Práctica. Prácticas discursivas y no discursivas. La Teoría como práctica. La Teoría como herramienta de análisis de las Prácticas. Los discursos en Educación Física y las condiciones de posibilidad en su aparición. El problema de la identidad; construcción y

reconstrucción de su legitimidad en momentos de gran fluidez. Las prácticas corporales y la Educación Física como prácticas sociales, históricas y políticas. La conformación de discursos en Educación Física. Constitución y reconfiguración del campo disciplinar en Educación Física (4).

En el modulo tres se plantea como problema al sujeto, estableciendo como posibles temas:

Sujeto e historia: el enfoque antropológico (fenomenología y filosofía de la praxis), el enfoque estructuralista y el posestructuralista. La praxiología social de Bourdieu. Subjetivación y objetivación en el pensamiento científico: reflexiones epistemológicas. El tema del sujeto en Educación Física. Discusiones actuales. La articulación con el tema del cuerpo. Consecuencias para la problemática del sujeto de un antiguo problema de la Educación Física. Modelos y tipos idealizados. El sujeto considerado dentro de un marco ético y estético. Identidad y diferencia. Identidades colectivas (5).

El cuarto modulo establece el cuerpo como su problema, y aborda los siguientes temas:

La reflexión teórica sobre el cuerpo. Atravesamientos desde diversas disciplinas. Las prácticas corporales en las sociedades “tradicionales” y en la “modernidad”: distintos discursos. Vigencia de los mismos en la “tardomodernidad”. Los cuerpos de las prácticas corporales educativas. Genealogía de los discursos actuales. La relación histórica entre naturaleza y cultura. El problema en los nuevos escenarios: biotecnologías, nanotecnologías, informática, etc. La Educación Física frente a esos nuevos escenarios (5)

Como venimos viendo en casos anteriores, este módulo sigue una vía abierta por Amavet, al tratar el tema del cuerpo.

En el último módulo se plantea como problema a la Educación Física. Los temas dentro de este módulo son: “Distintos tratamientos teóricos e históricos sobre las prácticas corporales y los supuestos epistemológicos subyacentes. La Educación Física como campo de disputas entre prácticas y discurso. Alternativas críticas. Las prácticas corporales en la UNLP. Origen y desarrollo. Amavet y los inicios de la formación docente en Educación Física en la UNLP. La Educación Física Renovada. La investigación como opción de ruptura y construcción de saberes. La investigación en Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La extensión: Universidad y sociedad” (5).

Aquí se vuelve a Amavet y a los inicios de la formación docente en Educación Física en la UNLP; en este punto, por lo tanto, está presente de forma

explícita la corriente de pensamiento amavetiana, desde sus inicios, como así también la posibilidad de visualizar y analizar a la Educación Física renovada, en la cual, como vimos en el capítulo I, se gesta y se elabora el concepto de cuerpo construido por Amavet en función de las corrientes de pensamiento ya establecidas a lo largo de la tesis.

En este punto resaltamos claramente que en el programa hay vestigios de la corriente de pensamiento amavetiana en el tratamiento del concepto “Educación Física Renovada”, como en la mención a nuestro autor.

Con respecto a este programa, debemos aclarar que

La bibliografía adjunta no implica, necesariamente, compromiso de la cátedra con la misma. En virtud de la turbulencia teórica y las nuevas investigaciones, la cátedra podrá incorporar –y/o descartar–, durante el año académico, bibliografía que se considere válida para la actualización de los contenidos. Los alumnos, a su vez, podrán sugerir bibliografía que se corresponda con las problemáticas que surgen de este programa, previa consulta con el cuerpo docente (Teoría IV 2013: 07).

Luego de dicha aclaración, enumeramos parte de la bibliografía propuesta por la cátedra, con el fin de resaltar la gran cantidad de artículos y textos de Amavet que allí aparecen:

- “Por qué Educación Física”, en Revista de Ciencias de la Educación (Nº 4 - 2º época). Edición de la Fac. De Humanidades y Cs. de la Educación, UNLP, (Amavet 1962).
- “Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física”. Edición privada, La Plata, Argentina (Amavet 1957).
- “Cuaderno de Educación Física Renovada Nº 1”, edición UNLP (Amavet 1967).
- “El cambio en la actitud del pensamiento educativo”. Notas para sus clases, FaHCE - UNLP, La Plata (Amavet 1968).
- “Cuaderno de Educación Física Renovada Nº 2”, edición UNLP (Amavet 1968).
- “Cuaderno de Educación Física Renovada Nº 3”, edición UNLP (Amavet 1969).

- Educación Psicofísica y Fidelidad a la Especie. Notas para sus clases, FaHCE - UNLP, La Plata (Amavet 1971).
- “Cuerpo real y vivido”. 1º Congreso de Experiencias Educativas Transformadoras. Dirección General de Cultura y Educación. Chascomús. Provincia de Buenos Aires, Argentina (Rodríguez /Visciglia 2011).

En síntesis, el programa de la materia presenta sesgos de la teoría amavetiana en relación al concepto de cuerpo, y hasta menciona varios escritos del autor. Asimismo, podemos visualizar que también dentro de este programa coexisten diferentes corrientes de pensamiento filosófico, como la hermenéutica, pero no nos detendremos a desarrollar esto.

4.3.5 Análisis de los Programas de las Teorías: “una perspectiva general”

A modo de cierre, y luego de la descripción de cada uno de los programas de las Teorías del plan de estudios de la carrera de Educación Física en la UNLP, observamos que en Teoría de la Educación Física I el discurso amavetiano se encuentra ausente, es decir que no se hace una mención explícita ni en los discursos ni en las perspectivas que se encuentran dentro de los contenidos planteados por la materia. Pero, como establecimos anteriormente, el discurso amavetiano sí se encuentra de forma implícita en cuanto a la problematización de los contenidos, ya que se está pensando la problemática del concepto de cuerpo. La misma se presenta desde corrientes de pensamiento fundadas por autores franceses, sociólogos, psicólogos, los cuales se alejan mucho de la visión de cuerpo como lo uno, es decir, como lo estaba analizando Amavet.

Al analizar el programa de Teoría de la Educación Física II, encontramos cierta correspondencia con el programa de Teoría de la Educación Física I, dado que se menciona el concepto nodal de la tesis problematizándolo, pero en dicho abordaje no figuran los escritos de Amavet ni tampoco su perspectiva en cuanto a la noción de cuerpo.

En el programa de Teoría de la Educación Física III, los autores del mismo hacen una mención especial al autor por su participación en la construcción de la Educación Física desde los periodos 1880 a 1990. Es importante mencionar que, pese a que el programa no alude a conceptos definidos de la teoría Amavetiana como cuerpo ser - cuerpo tener, sí hace explícita la problematización del cuerpo como planteamos en líneas anteriores, siendo suficiente para poder poner a la luz que aún siguen vigentes algunos sesgos de la teoría amavetiana en cuanto al cuerpo.

En concomitancia con lo antedicho, y al seguir avanzando en el estudio, nos encontramos con el programa de Teoría de la Educación Física IV, donde también se hacen presentes escritos de Amavet, como así también la posibilidad de reflexionar sobre diferentes teorías. El programa menciona además que “en nuestra carrera, la problematización sobre el cuerpo, la introdujo Amavet como aspecto básico y central para comprender la disciplina”. El autor sostenía que “según como pensamos el cuerpo pensaremos la Educación Física”. En tal sentido, situar las prácticas corporales (profesionales, escolares y extraescolares, de investigación, de extensión, de gestión, etc.) en una perspectiva social e histórica requiere la decisión y el esfuerzo de examinar críticamente las tradiciones de saberes que configuran y justifican nuestras prácticas (Teoría IV 2012/2013: 1).

Como establecemos en el análisis específico del programa de Teoría de la Educación Física IV, aquí figura el concepto de Educación Física renovada, que incluye el concepto de cuerpo como lo uno, desde una educación integral del hombre.

Ahora bien, este último programa permite visualizar una mirada actualizada del cuerpo, en función de diferentes perspectivas que han sido introducidas al campo de la Educación Física, y otras que se han pensado desde el propio campo disciplinar.

En el programa de Teoría de la Educación Física IV figura toda la bibliografía de Amavet, cuestión sumamente interesante para nuestra tesis, dado que, aunque no se explicita una perspectiva teórica impregnada en la escritura del

programa, sí se hace visible en la posibilidad de acceso para poder reflexionarla por parte de los estudiantes.

4.4 Análisis de los Programas de las Educación Física I, II, III, IV, V

El análisis de los programas de las Educación Física es de fundamental importancia a la hora de realizar un análisis del concepto de cuerpo en el cual, suponemos, aparecerá implícita o explícitamente el discurso de Alejandro Amavet. Para ello, realizamos la exploración de las fundamentaciones, objetivos, contenidos y bibliografía, que a continuación describiremos detalladamente.

4.4.1 Descripción del Programa de Educación Física I

El programa de la materia tiene vigencia desde el 2006, y cuenta con una presentación general en donde se establecen los fundamentos de la asignatura. En esta presentación general no se vislumbra el concepto de cuerpo, sino que se hace alusión al objeto de esta materia en el tratamiento teórico-técnico de los contenidos de la Educación Física (La Gimnasia, los Deportes, los Juegos y las Actividades al aire libre y de Vida en la Naturaleza) y sus formas particulares (Atletismo, Basquetbol, Juego y Recreación, Gimnasia Artística y Deportiva, etc.), entre otras cosas. Al continuar con la lectura de dicho programa podemos encontrar en la Unidad I, titulada “La Identidad Profesional en Educación Física”, una serie de contenidos a describir:

El problema de la identidad de la Educación Física; La construcción de la identidad profesional; Teorías, corrientes, debates, prácticas de enseñanza e investigación en Educación Física; Relación de la Educación Física con la ciencia; La constitución del campo de la Educación Física; El cuerpo en la Educación Física (Programa EFI 2009: 1).

Como se puede observar, el concepto de cuerpo aparece dentro de los contenidos de la materia; sin embargo, en la bibliografía no se menciona a Alejandro Amavet, por lo que el contenido “cuerpo en la Educación Física”, que es la problemática planteada por Amavet, no es abordado desde el autor sino bajo otras perspectivas y autores a mencionar a continuación:

- Bracht, V. y Crisorio, R., 2003, “Presentación”, en: *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen.
- Crisorio, R. y Bracht, V., 2003, “Educación Física y Epistemología”, en: *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen.
- Giles, M., Molina Neto, V. y Kreuzburg Molina, R., 2003, “Educación Física y formación profesional”, en: *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen.
- Ron, O. y Lopes de Paiva, F., 2003, “El campo de la Educación Física”, en: *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen.
- Villa, M. E. y Taborda de Oliveira, M., 2003, “Educación Física, corporalidad y escuela”, en: *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen.
- Furlán A., Crisorio, R. y GEPDEF, febrero de 2004, “Informe final del proyecto de investigación: Educación Física; distintas pedagogías en la formación docente”, La Plata, inédito.
- Crisorio, R., 1995, "Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física", en: *Serie Pedagógica N° 2*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Dentro de la Unidad II, titulada “Ejes organizadores de los contenidos de la Educación Física”, encontramos, además de contenidos como el deporte, el juego, la gimnasia, en cuya descripción específica aparece el concepto nodal de esta tesis:

La gimnasia: Definición y concepto. Características. Su construcción y constitución como práctica corporal y educativa. La importancia social de la gimnasia. Cuerpo y gimnasia. Gimnasia, Educación Física y educación. Ubicación de la gimnasia en la

Educación Física formal y no formal. La lógica de la gimnasia. Contribuciones educativas (Programa EFI 2006: 3).

Como se puede observar, en estos contenidos el cuerpo aparece solamente asociado a la gimnasia, y a aquella construcción social de la relación existente entre ambas; lógicamente este abordaje del concepto queda supeditado exclusivamente al concepto de gimnasia, y eso se visualiza claramente en la mención de la bibliografía, que incluye autores que tratan sobre la gimnasia específicamente y su relación con el cuerpo. Queremos aclarar que no hay mención de la teoría amavetiana a pesar de la referencia al concepto de cuerpo en esta unidad. A continuación mencionamos la bibliografía abordada:

- Giraldes, M., 1985, *La Gimnasia Formativa en la niñez y la adolescencia*, Buenos Aires, Stadium, “Introducción”, caps. 1 y 6.
- Giraldes, M., 1994, *El futuro anterior de la Gimnasia*, Buenos Aires, Stadium.
- Langlade, A. y Langlade, N. R., 1970, *Teoría general de la Gimnasia*, Buenos Aires, Stadium.
- Mehl, E., 1986, “Sobre la historia del concepto gimnástica”, en: *Citius, Altius y Fortius*,
- Separata del tomo IV, Fascículo 2, Madrid, INEF Madrid.

Por último llegamos al análisis de la última unidad, es decir la tres, titulada “Problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física. La didáctica de los contenidos de la Educación Física”. En esta unidad no se observan vestigios de la teoría amavetiana, tanto en los contenidos como en la bibliografía. Claramente la perspectiva de pensamiento con la cual se aborda al cuerpo en esta materia es fundada desde la Educación Corporal. Sostenemos esto al analizar la bibliografía propuesta y los alcances conceptuales.

4.4.2. Reflexión sobre el Programa de Educación Física II

El programa de Educación Física II perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, confeccionado en el año 2006, no menciona en su fundamentación el concepto de cuerpo, dado que la materia está focalizada en otros conceptos: así, en la fundamentación se establece que

tiene por objeto el tratamiento teórico-técnico de los contenidos de la Educación Física (la Gimnasia, los Deportes, los Juegos y las Actividades al aire libre y la Vida en la Naturaleza) y sus formas particulares (Basquetbol, Juego y Recreación, Gimnasia Artística y Deportiva, Gimnasia, Natación, Fútbol, Voleibol, etc.) (Programa EFII 2006: 1).

El encontrarse entre las asignaturas Educación Física I y Educación Física III obliga a esta materia a profundizar los estudios “sobre la Identidad Profesional, la problemática educativa de la Educación Física y los factores políticos que la determinan y conforman” (Programa EFII 2006: 1).

Este programa cuenta con objetivos de la cursada y con dos unidades didácticas: “Los contenidos de la Educación Física” y “La Didáctica de los Contenidos de la Educación Física”. Ni aquí ni en la bibliografía se visualiza ningún sesgo de la teoría amavetiana, como así tampoco del abordaje del concepto de cuerpo.

4.4.3 Descripción del Programa de Educación Física III

El programa fue confeccionado en el año 2009, y comienza con una justificación en la cual se establece que “La asignatura Educación Física 3 se dedica al estudio de los contenidos de la Educación Física en la adolescencia y juventud en relación con otras áreas del desarrollo” (Programa EFIII 2009: 1). Ahora bien, dentro de esta fundamentación el concepto de cuerpo aparece, junto al de sujeto y a la relación entre cuerpo y motricidad, transpuesto y entremezclado con otros campos de conocimiento sin una adecuada contextualización. En esta afirmación no hay un posicionamiento teórico que tenga sesgos de la teoría amavetiana aunque se menciona el concepto de cuerpo.

En la estructura de este programa encontramos los contenidos organizados en tres unidades didácticas; si bien ninguna de ellas aborda el concepto de

cuerpo, mencionaremos sus títulos para lograr una mejor exposición de lo que estamos exponiendo:

La Unidad I: “Aspectos generales de la enseñanza y del aprendizaje de la Educación Física con adolescentes y jóvenes”; la Unidad II: “La Educación Física con adolescentes y jóvenes”; y por último la Unidad III: “La evaluación de la enseñanza”.

A pesar de que no aparece el concepto nodal de nuestra tesis según lo trabaja Amavet, sí se hace evidente que la corriente de pensamiento que atraviesa este programa, y en la cual se hace visible el concepto nodal (cuerpo) establecido en la fundamentación, es la de la Praxiología Motriz.

La Praxiología Motriz no es nuestro tema de investigación, y por ende no profundizaremos en el análisis de esta corriente de pensamiento; simplemente queremos señalar que no se expresa la teoría amavetiana en este programa en ningún momento. Lo que es de fundamental importancia aclarar, pese a que escapa a nuestro tema de investigación, es por qué consideramos que el programa tiene una perspectiva de pensamiento basada en la Praxiología Motriz: la bibliografía, tanto en la unidad II como en la III, menciona a Parlebas (creador de la Praxiología Motriz) y otros autores que toman a esta corriente de pensamiento para pensar a la Educación Física.

A continuación mencionamos algunos textos de la bibliografía mencionada en las unidades y que están asociados a la Praxiología Motriz. Esto no quiere decir que sea la única corriente de pensamiento que se aborda, sino que hacemos hincapié en la que consideramos más explícita.

En la Unidad II y la III:

- Castarlenas, J. Duran, C. y otros, (1993) “Estudio praxiológico de las prácticas deportivas, expresivas, lúdico recreativas y aprehensivas”. En: *Revista Apunts*, Dossier de praxiología motriz, Barcelona, INEF, N° 32, junio.

- Hernández Moreno J., (1993). “La praxiología motriz ¿ciencia de la acción motriz? Estado de la cuestión. En: *Revista Apunts*, Dossier de praxiología motriz, Barcelona, INEF, N° 32, junio.
- Lasierra Aguila, G., (1993). “Análisis de la interacción motriz en los deportes de equipo. Aplicación del análisis de los universales ludomotores al balonmano”. En: *Revista Apunts*, Dossier de praxiología motriz, Barcelona, INEF, N° 32, junio, 1993.
- Parlebas, P., (1995). “Educación Física Moderna y Ciencia de la Acción Motriz”. En: *Actas del 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, Edición de la U.N.L.P., La Plata.
- Saraví, J., (2007). “Praxiología motriz: un debate pendiente”. En: *Revista Educación Física y Ciencia*. Revista Científica editada por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Año 9, Número 9.
- Parlebas P. (2003), “Ludograma”, Pag. 310 a 311. En: *Léxico de Praxiología Motriz*. Editorial Paidotribo.

4.4.4 Reflexión y Descripción del Programa de Educación Física IV

Este programa está en vigencia desde el año 2007, y comienza estableciendo la fundamentación y los objetivos, explicando que el papel que juega esta materia dentro del

plan de estudios implica la articulación de tres tipos de análisis: el de los contenidos propiamente dichos, el de los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, y el de los factores político-jurídicos necesariamente presentes en la realidad en la que la enseñanza se desarrolla (Programa EFIV 2007: 2).

En la exposición de los objetivos no se visualizan vestigios de la teoría amavetiana, como tampoco en las unidades didácticas. A continuación hacemos una breve descripción de las dos unidades didácticas, aunque en la bibliografía solamente vamos a mencionar algunos de los textos, a fin de observar que no se encuentra ni el concepto de cuerpo, ni la teoría en cuestión:

La Unidad Didáctica I se titula “La enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física en la adolescencia y en la juventud”, y los contenidos que allí se presentan son “los adolescentes y los jóvenes: alcances legales de los términos y su implicancia jurídica en el ámbito de la responsabilidad profesional del docente. La prevención y la responsabilidad su vinculación conceptual” (Programa EF IV 2007: 2).

La bibliografía está dividida según la pertinencia en función del contenido, como por ejemplo:

LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD³

- Código Civil edición actualizada.
- Gherzi, C., *Derecho Civil. Parte general*, Buenos Aires, Astrea, 2002, pps. 141/151.
- ANDRADA, Alejandro Dalmacio. “Responsabilidad Civil de los propietarios de establecimientos educativo y de los docentes”. En: Revista Jurídica “La Ley”, 1998-E, p. 1242 y ss.
- GIANFELICI, Mario César. “Caso fortuito. Caso de fuerza mayor y la responsabilidad civil de los propietarios de los de los establecimientos educativos”. En Revista Jurídica “La Ley”, 1999-D, p. 589 y ss.

LA ENSEÑANZA

- Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires.
- Decretos Reglamentarios del Estatuto del Docente.
- Resoluciones, Disposiciones y demás normativa vigente en la materia.
- Estatuto de otra jurisdicción, análisis comparativo.

EL APRENDIZAJE

- La Ley Federal de Educación.
- Ley de Educación Superior.
- La Ley Provincial de Educación.

³ En todos los casos las mayúsculas pertenecen al Programa.

LAS PRÁCTICAS

- Ley de Enseñanza Superior
- Entre otros

Ahora bien, la Unidad II, es titulada “Los contenidos de la Educación Física en la adolescencia y la juventud”, y los contenidos que referencia son:

CONTENIDOS⁴. Definición y concepto. Instrumentos legales que los determinan. Los contenidos, la planificación y las prácticas. EL DEPORTE. Definición y concepto; características. El deporte como elemento generador de normas jurídicas. La regulación normativa de la práctica deportiva. La organización institucional deportiva. LA GIMNASIA. Definición y concepto; características. Consecuencias jurídicas de las prácticas de las distintas modalidades en niños, adolescentes y juventud. EL JUEGO. Definición y concepto; características. Juego y reglamentación (Programa EF IV 2007: 4).

La bibliografía obligatoria de la Unidad Didáctica I se encuentra asociada a la especificidad de cada contenido.

En la descripción general que realizamos del programa se hace visible que tanto el concepto de cuerpo, como la teórica amavetiana no se observan de forma implícita, ni de forma explícita.

4.4.5 Reflexión y descripción del programa de Educación Física V

El presente programa tiene vigencia desde el año 2008, y dentro de los contenidos mínimos se plantea la finalidad de la asignatura presentándola de la siguiente manera:

Educación Física 5 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la edad adulta y a la vejez, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo, y a la gestión y administración de actividades corporales y motrices para todas las edades (Programa de EF V).

A continuación sigue la presentación general, en donde

la asignatura halla su mejor significación en la articulación del saber de la Educación Física y el saber didáctico en relación con la educación de un cuerpo atravesado –textualizado– por el orden simbólico, es decir, por la cultura, que

⁴ En todos los casos las mayúsculas pertenecen al Programa.

“implica la estructura del lenguaje y la operación del significante en el seno de una sociedad de sujetos hablantes” (Eidelsztein 2001: 12) (Programa de EF V).

En esta cita se visualiza el concepto de cuerpo desde una perspectiva fundada en la Educación Corporal: este pensamiento se construye por invención desde una perspectiva hermenéutica, y claramente se observa en la posibilidad de construcción de ese cuerpo en función del lenguaje. A continuación en el programa se enuncian los objetivos de los cursos, en donde se vuelve a mencionar al concepto de cuerpo atravesado por la cultura.

El programa cuenta con dos unidades didácticas; la primera se llama “El objeto y los contenidos de la Educación Física”, y dentro de ésta se establecen los siguientes contenidos:

1.a. El objeto de la Educación Física.⁵ Construir el objeto. Conceptos, métodos y técnicas de investigación. Desplazar el territorio tradicional. Etnologizar la mirada sobre las propias prácticas. Los ámbitos que nuestra disciplina procura dominar o investigar: el cuerpo; la educación. La forma en que el saber científico se utiliza en ella. La formación de sus objetos de conocimiento y de creación de sus conceptos. La constitución de la Educación Física como “saber” en nuestra sociedad y cultura.

1.b. Los contenidos de la Educación Física. Definición y concepto. Los contenidos y los objetivos: dos modelos de organización del curriculum. El curriculum como conjunto de prácticas. La interpretación del curriculum.

1.c. Gimnasia, Deporte, Juego y Vida en la Naturaleza y al Aire Libre. Definiciones, características, lógicas, contribuciones educativas. El cuerpo en cada uno de ellos (Programa EFV 2008: 6).

Como se puede observar en el párrafo anterior, el análisis del cuerpo se realiza en función de las prácticas corporales establecidas como la Gimnasia, el deporte, el juego, la vida en la naturaleza y al aire libre. Esto hace que sea complejo observar la perspectiva en la cual se asienta, dado que hay solamente una mención del concepto cuerpo en función de estas prácticas. Asimismo, en la bibliografía no se menciona a Amavet.

La Unidad II es titulada “Problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas corporales en la adultez y la vejez”, y sus contenidos establecidos son:

2.a. LA ADULTEZ Y LA VEJEZ.⁶ Los adultos y los “adultos mayores”. Perspectivas biológica, psicológica, jurídica, social, política y cultural de la adultez

⁵ Las negritas pertenecen al programa.

⁶ Todas las mayúsculas y las negritas pertenecen al Programa.

y la vejez. Pluralidad de interpretaciones y pluralidad de fenómenos. La condición particular. La necesidad de construir adultos y “adultos mayores” en relación con los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas corporales.

2.b. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE. La enseñanza centrada en el maestro; la enseñanza centrada en el alumno. La enseñanza centrada en la relación maestro/alumno mediada por el saber. La enseñanza de las prácticas corporales con adultos y “adultos mayores”, y en relación con los distintos marcos político-contextuales y los posibles modelos de instrumentación. Crítica de las teorías del aprendizaje y el aprendizaje motor. La naturaleza, la sociedad y la cultura en la enseñanza y el aprendizaje. Crítica de la inteligencia, los “talentos” y los “dones” en la educación y en la educación del cuerpo. Los aprendizajes propios de la educación corporal con adultos y “adultos mayores”.

2.c. LAS PRÁCTICAS CORPORALES. Las prácticas como formas de hacer, pensar, decir: racionalidad o regularidad; sistematicidad (saber, poder, ética); regularidad o recurrencia. Las prácticas corporales en nuestra sociedad y cultura. Curriculum, marcos institucionales y prácticas corporales. Las prácticas como fundamento del análisis y de la instrumentación didáctica en la educación del cuerpo. Lo político-contextual como último análisis antes de la instrumentación didáctica con adultos y “adultos mayores” (Programa EFV 2008: 7).

En esta unidad el concepto de cuerpo es situado desde la perspectiva de la instrumentación didáctica, en función de su educación; por lo tanto, o para ser más claros terminológicamente, en ese punto no hay una relación explícita con la teoría amavetiana, dado que este autor plantea la posibilidad de pensar este término de forma analítica y sistemática desde una perspectiva fenomenológica bien distinta a la de la Educación Corporal.

Al abordar la bibliografía del programa no se encuentran rastros del autor en cuestión. El posicionamiento de este programa está construido en función de la teoría de la Educación Corporal, con una perspectiva de cuerpo totalmente diferente a la planteada por Amavet. Como establecimos anteriormente, no es nuestro tema de tesis el establecer el concepto de cuerpo de la Educación Corporal, pero sí consideramos fundamental recuperar una breve cita perteneciente al libro *Estudios Críticos de la Educación Física*, en el apartado escrito por Ricardo Crisorio, dado que es una de las perspectivas que están en boga actualmente dentro del campo disciplinar de la Educación Física y la que se visualiza en este programa. “Para Crisorio hay que:

dejar de concebir el cuerpo y su educación a partir del organismo; hace necesario quebrar ese esquema categorial y pensar por el contrario el organismo en lo que lo articula al cuerpo y en lo que lo separa de él. Si, como pensaba Heidegger, pensar

el universo sin el mundo es pensar apenas los restos del mundo, pensar el organismo sin el cuerpo es pensar tan sólo los restos del cuerpo” (Crisorio 2012: 50).

4.4.6 A modo de cierre del análisis de los Programas de Educación Física

A continuación sintetizaremos el recorrido por el análisis de los programas. En Educación Física I se observa la Teoría de la Educación Corporal, al referirse al concepto de cuerpo; cuando analizamos el programa de Educación Física II no se produce un abordaje del concepto de cuerpo; cuando reflexionamos sobre el programa de Educación Física III, se observa el abordaje del cuerpo desde una teoría fundamentada en la concepción praxológica; en el programa de Educación Física IV no se observa el tratamiento del concepto de cuerpo; y por último en el programa de Educación Física V, observamos un posicionamiento del concepto de cuerpo fundamentado desde la Educación Corporal .

Al analizar todos los programas de las asignaturas de Educación Física, en ninguno de estos documentos se menciona el concepto de cuerpo abordado por Amavet, ni su Teoría como la Educación Física Renovada. Sin duda, cada uno de los programas tiene una perspectiva teórica en la cual se origina su pensamiento y su fundamentación como materia, y en donde la teoría amavetiana no se hace visible.

A modo de cierre del capítulo, nos es imprescindible mencionar que el objetivo de este apartado es realizar un análisis del Plan de estudios de la carrera de Educación Física perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, y de los programas de las materias Teoría de la Educación Física I, II, III, IV, y Educación Física I, II, III, IV, V, con el fin de poder reflexionar si se hace presente el discurso amavetiano en estos documentos: lo que observamos es que, en el Plan de estudios del año 2000, es muy poca la adopción del discurso de nuestro autor, por lo que sostenemos que su visualización en torno a la noción de cuerpo abordada por este documento es escasa.

De este modo, observamos que el discurso amavetiano se halla encubierto en los programas actuales de las Teorías de la Educación Física, dictados en la

formación docente de la Universidad Nacional de La Plata. Si hacemos referencia a Teoría I y II, visualizamos un abordaje de la “problemática del cuerpo” en el legado que nos deja Amavet; pero no se visualiza en estos documentos la permanencia de un abordaje específico en relación al tratamiento del concepto de cuerpo específicamente construida por el mismo. Asimismo, en los programas de Teoría de la Educación Física III y IV, observamos el abordaje del discurso amavetiano dado que establecen la problemática del cuerpo, al igual que las anteriores Teorías, pero también se hace visible la mención del autor, tanto desde sus conceptos como desde su bibliografía, como especificamos en el análisis y descripción de cada programa.

Cuando hacemos alusión a los programas de Educación Física, observamos que en ninguno de los programas se menciona el concepto de cuerpo abordado por Amavet. Como establecimos anteriormente, cada uno de los programas cuenta con su respectiva perspectiva teórica para el abordaje de su materia, y claramente la perspectiva amavetiana no se hace visible en ninguno de ellos.

5. Conclusiones:

Para nosotros [la Educación Física] comienza con una nueva forma de pensar al cuerpo: esto significa que “no lo tenemos”; “somos” originariamente en él y, secundariamente, “seremos” (acción educativa) desde él.

Alejandro, Amavet, 1966/1968

Las siguientes consideraciones presentan, por un lado, algunas respuestas provisionarias a las preguntas que nos formulamos en esta tesis; y por el otro, intentan enfatizar la importancia de la temática en las actuales discusiones teórico-epistemológicas de la Educación Física actual, no siendo en esta oportunidad central avanzar en las discusiones de la Educación Corporal respecto del cuerpo.⁷ En esta tesis abordamos el análisis del tratamiento del concepto de cuerpo que realizó el Licenciado Alejandro Amavet en sus obras, tomando como fuentes primarias los rasgos de ese tratamiento en los discursos actuales de la Educación Física, en la Universidad Nacional de La Plata. La riqueza de su obra da cuenta del sistema de ideas de una época, pero también constituye la posibilidad de operar como ruptura a un pensamiento y a una práctica de la Educación Física tradicional que operaba y en algún punto opera en la propia actualidad. Por lo tanto, consideramos que este discurso (el de Amavet) se inscribe en la lógica de la modernidad, de la ciencia moderna, modernidad que no culmina con un período temporal sino que convive y discute en la actualidad con otras teorizaciones.

Este trabajo está finalizado formalmente, aunque sus revelaciones seguirán siendo transitorias ya que son interpretaciones que nos permiten extraer algunas conclusiones a fin de poder darle la importancia que se merece el tema en cuestión.

⁷ Si bien la noción de cuerpo que elaboró la teoría de la Educación Corporal discute con la posición amavetiana, no fue objeto de esta tesis analizar esta cuestión, siendo un insumo valioso y necesario para un trabajo posterior. Esperamos que en el trayecto de la tesis Doctoral podamos avanzar en esta línea tanto en el discurso como en la práctica de la Educación Corporal.

Como se recuerda al comienzo de esta investigación, Amavet construyó su pensamiento en función de lecturas fenomenológicas, sin obviar que el contexto académico en el cual estaba inmerso muestra discusiones provenientes del marxismo, la fenomenología y la Gestalt, el pragmatismo instrumentalista de Dewey (en educación), el estructuralismo y el estructuralismo genético de Piaget. No ajeno a todo este mundo académico, Amavet dedicó tiempo a la lectura de la corriente del pensamiento fenomenológico, y esto se demuestra en las citas que figuran en sus escritos.

Como establecemos en el capítulo 2, “La construcción del pensamiento de Amavet, desde una mirada fenomenológica”, también consideramos sustancial poder plantear los límites de esta perspectiva.⁸ Antes de hacerlo consideramos oportuno instituir que Amavet construye su pensamiento en torno a la noción de cuerpo, lo que se pone de manifiesto en la noción de cuerpo vivido, o en la posibilidad de pensar al cuerpo fusionado, totalizado, integrado.

Los límites de la fenomenología giran en torno a la experiencia, lo que inevitablemente va a estar ligado al cuerpo, puesto que entendemos que el cuerpo de la fenomenología aparece como un órgano de percepción de la realidad, que percibe los estímulos externos, dando apertura a cierta vivencia. Claro que para la fenomenología las vivencias son intencionales, es decir, acontecimientos temporales; esto deviene en tomar a la experiencia de forma transitoria.

Siguiendo en la línea de la fenomenología, se muestran nuevos sentidos en relación con las nociones del cuerpo como “cuerpo ser/cuerpo tener”, establecidas por Amavet en el campo de la Educación Física. El autor piensa este “cuerpo ser” como abierto a la sensibilización del mundo que lo rodea, y al “cuerpo tener” como tecnificado, útil para la sociedad en la cual está inmerso. En conclusión, la noción de cuerpo a la cual alude Amavet es aquella donde el cuerpo es indivisible, tomado como un todo, incluso en su percepción.

⁸ Con el fin de poder plasmar los alcances y los límites que son propios de cualquier perspectiva o corriente de pensamiento que analicemos.

Ahora bien, una de las preguntas de inicio de esta tesis parte de analizar a qué nos referimos cuando hablamos de “ruptura epistemológica” en el curso del campo disciplinar de la Educación Física, a partir de la propuesta de Alejandro Amavet. Claramente, observamos que el aporte de dicho autor es fundamental dentro del campo por sus aportes e interrogantes en el análisis teórico epistemológico. Dicho interrogante gira en torno a problematizar e investigar al cuerpo, pero no desde una perspectiva biológica, como lo venía haciendo la Educación Física tradicional, sino desde una perspectiva teórico-filosófica en la época de los sesenta. Así plantea la alternativa de analizar la Educación Física desde un cuerpo vivido y construido en un determinado contexto social, político, cultural y económico; un cuerpo que se siente, se percibe, y se piensa.

A modo de conclusión establecemos que, en el Plan de estudios 2000 de la UNLP de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Educación Física, se visualiza el concepto de cuerpo abordado por Alejandro Amavet, en relación a un individuo psicofísico diferenciado. Y la posibilidad, además, de problematizar el concepto de cuerpo. Sin embargo, la adopción del discurso Amavetiano en el Plan de estudios es muy poca, por lo que sostenemos que su visualización en torno a la noción de cuerpo abordada por este documento es escasa.

Al analizar el Plan de Estudios del Ciclo extraordinario de Licenciatura en Educación Física, podemos visualizar que el discurso amavetiano se encuentra implícito pero a la vez coexiste con el discurso de la Educación Corporal, que este si se hace visible de forma explícita.

Asimismo, el discurso amavetiano se encuentra encubierto en los programas actuales de las Teorías de la Educación Física dictadas en la formación docente de la Universidad Nacional de La Plata. En Teoría de la Educación Física I y II hay un abordaje de la problemática de cuerpo, no desde una mirada amavetiana pero sí en el camino abierto por dicho autor. Del mismo modo, en los programas de Teoría de la Educación Física III y IV observamos el abordaje del discurso amavetiano dado que establecen la problemática del cuerpo,

y en ambos hay una mención explícita en cuanto al autor y al abordaje de sus conceptos nodales.

Cuando revisamos los programas de las Educación Física I, II, III, IV, V, concluimos que en ninguno de estos documentos se menciona el concepto de cuerpo abordado por Amavet, ni su teoría pensada desde la Educación Física Renovada.

Por ende, entendemos que los supuestos planteados en el inicio de la investigación no se concretan en su totalidad, dado que al realizar el trabajo empírico con los documentos (plan de estudios y los programas de Teoría de la Educación Física I, II, III, IV y Educación Física I, II, III, IV, V) observamos que los sesgos de la teoría Amavetiana son casi nulos. Aunque sí se visualiza el supuesto de que el plan de estudios adopta el discurso amavetiano para la formación docente en la Universidad Nacional de La Plata.

Por último, cuando analizamos el segundo supuesto, es decir que el discurso de Amavet está encubierto en los programas actuales de las Teorías de la Educación Física que se dan en la formación docente en la Universidad Nacional de La Plata, podemos afirmar que dicho discurso se hace visible en las últimas dos Teorías, a diferencia de las primeras que lo encubren. En los programas de Educación Física no se visualiza ni de forma implícita ni explícita.

Por todo lo expuesto, se concluye que, si bien existe la posibilidad mínima de que aún se incluya el pensamiento amavetiano en los Planes y Programas de la formación de Profesores y Licenciados en Educación Física, esta investigación intenta dar un paso más allá y reconocer esta influencia en dos sentidos. Por un lado, reconocemos los límites de su propuesta en tanto se inscribe en los márgenes de la fenomenología, pero por el otro, proponemos que, dado su aporte sustancial, se considere su propuesta ya no como algo de la propia actualidad, sino como un aporte que puede leerse en la trama de su manifestación y en tanto recurso que en un determinado momento histórico y político brindo a la conformación epistémica del campo de la Educación Física.

Bibliografía:

- Amavet, A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*. La Plata: Publicación interna del Departamento de Educación Física (FaHCE).
- Amavet, A. (1960). "Reflexiones acerca de una reorientación educacional de la escuela". En *Revista Humanidades* N° 35. La Plata.
- Amavet, A. (1961). "Hacia un nuevo sentido de la enseñanza de la Educación Física". En *Revista Humanidades* N° 38. La Plata.
- Amavet, Alejandro (1964). "Por qué Educación Física". En *Revista Archivos Ciencias de la Educación* N°4. La Plata.
- Amavet, Alejandro (1971). "Educación Psicofísica y fidelidad a la especie". Inédito. La Plata.
- Amavet, Alejandro (1967). "Cuadernos de Educación Física Renovada N° 1". Inédito. La Plata.
- Amavet, Alejandro (1968). "Cuadernos de Educación Física Renovada N° 2". Inédito. La Plata.
- Amavet, Alejandro (1969) "Cuadernos de Educación Física Renovada N° 3". La Plata.
- Amavet, Alejandro (1970). "La Educación Física dentro de las ciencias humanas". Ponencia en *5º Congreso Panamericano de Educación Física*. Buenos Aires. Argentina.
- Amavet, Alejandro (1970). "La investigación hacia y desde la Educación Física". Ponencia en *5º Congreso Panamericano de Educación Física*. Buenos Aires. Argentina.
- Castillo Carrillo, Lucy, (2009). "Husserl y el problema mente-cuerpo". En *Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología*. Colombia: Universidad de Antioquia.

- Castro, Edgardo (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cortés Morató, Jordi y Antoni Martínez Riu (1996) *Ruptura epistemológica EPIST*. Empresa Editorial Herder S.A., Barcelona. ISBN 84-254.
- Crisorio, Ricardo y Marcelo Giles (dirs.) (2009). *Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Crisorio Ricardo y Valter Bracht (dirs.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Descartes, René (2005). "Sexta Meditación". En *Meditaciones Metafísicas*, Alianza Editorial.
- Di Paolo, Alejandro (1990). *La E.F. como instrumento para la formación integral del individuo según la concepción de Alejandro Amavet*. La Plata: UNLP. Mimeo.
- Foucault, Michel (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1997). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2003). *Historia de la sexualidad. Vol. 2: el uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2012). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca editora.
- Fridman, Jorge Luis (1998). "Un nuevo marco para repensar la Educación Física". En *Revista Educación Física y Ciencia* 4. UNLP. La Plata.59-66.
- Galak, Eduardo (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX*. Tesis Doctoral. Publicada en Memorias FaHCE, <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.773/te.773.pdf>.

- Galak, Eduardo (2011). "El problema del 'ser-cuerpo' y el 'tener-cuerpo' en la Educación Física de Amavet". En el *9° Congreso Argentino y 4° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata: UNLP.
- Gracia, María C. (2000). "Una perspectiva sobre la epistemología francesa". En Esther Díaz (ed.), *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 265-277.
- Lyotard, Jean-François (1960). *La Fenomenología*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Merleau-Ponty, Maurice (1953). *La estructura del comportamiento*. España. Hachette.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999). *Fenomenología de la Percepción*. España: Atalaya.
- Parenti, Carlos (2009). "Aportes de Alejandro Amavet a la Educación Física universitaria desde la perspectiva histórica". En *Simposio y Pre congreso Segundo Nacional de Educación Física y Pedagogía Social*. Buenos Aires.
- Rodríguez, Norma (2004). "Entrevista realizada al Profesor Valter Bracht". En el marco del *Primer Congreso Provincial de la Formación Docente en Educación Física*. Mar del Plata, Argentina.
- Rodríguez, Norma y Eduardo Galak (2009). "Sinécdoque de un autor: habitus y cuerpo en Pierre Bourdieu. Entrevista a Alicia Gutiérrez. En *Cuaderno H de Ideas* 3, Núm. 3, ISSN 2313-9048.
- Rodríguez, Norma y Bárbara Visciglia (2011). "Cuerpo real y vivido. La manifiesta presencia del discurso amavetiano en la educación del cuerpo". Ponencia presentada en *1° Congreso de Experiencias Educativas Transformadoras*. Dirección General de Cultura y Educación. Chascomús. Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Sartre, Jean-Paul (1949). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Editorial Ibero-Americana.

- Serrano de Haro, Agustín (1997). *Fundamentos del análisis fenomenológico del cuerpo. La posibilidad de la fenomenología*. Madrid: Editorial Complutense.
- Turner, Bryan (1984). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: FCE.
- Villa, Alicia (2011). "Curriculum, Educación Física y formación del profesorado". En *Revista AGORA N° 13.3*, 321-340.
- Villa, Alicia (2000). "La conformación de la profesionalidad de la Educación Física a partir de la creación del profesorado en la UNLP. Tesina de Licenciatura. Parte I. Inscripta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en el año 2010.
- Villa, Alicia (2003). *Lógicas y discursos en la formación docente: en el caso del Profesorado Universitario de E.F. de la Universidad Nacional de La Plata*. Tesis para obtener el grado de Magíster en Investigación Educativa. UAHC, Chile.

Documentos:

- Plan de estudios, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2000.
- Programa Teoría de la Educación Física I, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005, prorrogado el año 2007.
- Programa Teoría de la Educación Física II, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005, prorrogado el año 2007.
- Programa Teoría de la Educación Física III, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2006.

Programa Teoría de la Educación Física IV, Universidad Nacional de La Plata,
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2012/2013.